علم النفس الارشادى والعلاج النفسى

الأستاذ الدكتور

على السيد سليمان

أستاذ ورئيس قسم علم النفس الإرشادى (سابقاً)

جامعة القاهرة



دار الجوهرة

للنشر والتوزيع

علم النفس الإرشادي
والعلاج النفسي

فهرسه أثناء النشر
الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية المصرية
السيد سليمان، علي
علم النفس الإرشادي والعلاج النفسي/ علي السيد سليمان
تدمك 978-977-6456-28-0
العلاج النفسي
24×17
الطبعة الأولى 2015
رقم الإيداع 2015/14005

جميع الحقوق محفوظة

جميع حقوق الملكية الأدبية والفكرية محفوظة ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنفيذ الكتاب كاملًا أو مجزءًا أو تسجيله على شرائط أو أحزمة إسطوانات كمبيوترية أو برمجته على إسطوانات ضوئية إلا بموافقة من الناشر خطياً.

Exclusive Rights The Author No Partofthis publication may be translated, reproduced, distributed in any form or by any means، or stored in a data base or retrieval system, without the consent in writing from the publisher.



دار الجوهرة للنشر والتوزيع
٩٣ شارع مصطفى النحاس - الدور التاسع - مدينة نصر - القاهرة - جمهورية مصر العربية
الهاتف: ٢٦٧٠٩٢١٥ ٠٠٢٠٢
فاكس: ٢٦٧١٨٢٨١ ٠٠٢٠٢
Dar.al-jawhrah.al-mutakdma@live.com
www.daraljawharh.com

علم النفس الإرشادي
والعـــــلاج النفســـي

الدكتور

علي السيد سليمان

أستاذ علم النفس الإرشادي

جامعة القاهرة



المحتويات

مقدمـة ١١

الباب الأول: تعريف عام بعلم النفس الإرشادي وبالارشاد النفسي

الفصل الأول: مدخل تمهيدي ١٧
السواء النفسي والمرض النفسي ٢٥
التـــوافـــق ٢٦
الشعور بالراحة النفسية ٢٦
الشعور بالانتماء والسعادة مع الآخرين ٢٧
احترام وتحقيق الذات ٢٧
الالتزام بمطالب الحياة ٢٧
التكامل النفسي ٢٨
السلوك العادي ٢٨
السلام الاجتماعي ٢٨
الفصل الثاني: نشأة وتطور علم النفس الإرشادي ٣٧
العوامل التي أدت إلى نشأة الإرشاد النفسي ٣٨
نشأة الإرشاد النفسي ٤٣
التوجيه المهني Vocational Guidance ٤٤
الاتجاه الأول ٤٧
الاتجاه الثاني ٤٧
التوجيه التربوي Educational Guidance ٤٩
حركة الصحة النفسية ٥٣

علم النفس العلاجي ٥٤
تطور مفهوم الارشاد النفسي.. ٥٥
أدوار المرشد النفسي ٦٠
تعريف رابطة علم النفس الأمريكية لعلم النفس الإرشادي ٦٤
الفصل الثالث: الإرشاد النفسي والتوجيه والعلاج النفسي ٦٩
التوجيه والإرشاد النفسي ٦٩
العلاج النفسي والإرشاد النفسي ٧٢
دور المرشد النفسي في المدرسة.. ٨٤
الفصل الرابع: المرشد الفعال والعلاقة الإرشادية............................ ٨٧
حالة الطالبة الصامتة.. ٨٧
ما المقصود بالعلاقة الإرشادية؟.. ٩١
«كارل روجز» والعلاقة الإرشادية ٩٢
أولًا: أن يكون المرشد نفسه (الأصالة والصدق والشفافية) ٩٤
ثانيًا: التقبُّل غير المشروط ٩٥
ثالثًا: المشاركة الوجدانية التفهم (فهم السلوك الإنساني) ٩٧
دراسة هالكيدز (Halikides) لخصائص العلاقة الإرشادية ١٠١
دراسة باريت لينرد (Barrett Lennard) لخصائص العلاقة الإرشادية ١٠٢
دراسات (كارل «روجرز» مع مرضي الفصام) ١٠٣
الفصل الخامس: الإرشاد النفسي في السياق التربوي والاجتماعي ١٠٧
الحاجة للإرشاد.. ١٠٧
المدرسة والإرشاد.. ١٠٨
معتقدات شائعة حول الإرشاد ولكنها غير صحية ١٠٩
الإرشاد والعلاج النفسي.. ١١١
الإرشاد النفسي والتربية والتعليم ١١٢
الإرشاد التربوي ١١٤
المدرس المرشد.. ١١٧

إعداد المدرس المرشد ١١٨
خصائص المــدرس المرشــد ١١٩
أدوار ومهام المدرس المرشد ١٢٠
أساليب وطرق الإرشاد ١٢٢
أولًا: المرشـــد ١٢٤
ثانيًا: المستفيد (المسترشد) ١٢٤
ثالثًا: المشكلة ١٢٥
رابعًا: الظروف العامة لعملية الإرشاد ١٢٦

الباب الثاني: نظريات في علم النفس الإرشادي

الفصل السادس: الإرشاد النفسي المعرفي الانفعالي السلوكي ١٣٥
مدى فاعلية أساليب التفكير في أحداث الاضطرابات النفسية ١٤٠
ومدى فاعليتها في الشفاء من الأمراض النفسية ١٤٠
كيف نفهم أساس السلوك ومحتواه المعرفي؟ ١٥٥
نماذج لبعض أساليب التكفير اللاعقلانى ١٧٤
نموذج عملي لخطوات العلاج المعرفي ١٧٧
تمرين رقم (١) ١٨٦
تمرين رقم (٢) ١٨٧
تمرين رقم (٣) ١٨٨
الفصل السابع: الإرشاد النفسي المتمركز على العميل ١٩١
مقدمة ١٩١
المفاهيم المكونة لنظرية روجرز ١٩٢
العلاقة بين المفاهيم الرئيسية ١٩٤
بنية الشخصية ١٩٥
الميل لتحقيق الذات ١٩٧
المجال الظاهرى ١٩٩
ظهور الذات ٢٠٠

الحاجة إلى اعتبار إيجابي ٢٠١
الشخص المتنافر ٢٠٤
مفهوم الذات: تعريفه ونظرياته ٢٠٧
مفهوم الذات الخاص ٢٢٠
مفهوم الذات: أبعاده ووظائفه ٢٢١
مفهوم الذات وخصائص السلوك ٢٢٦
الفصل الثامن: العلاج النفسي السلوكي الحديث ٢٣٣
مقدمة ٢٣٣
نظرية الشخصية ٢٣٥
ثانيا: نظرية العصاب ٢٣٩

الباب الثالث: تطبيقات في الإرشاد النفسي وعلم النفس الإرشادي

الفصل التاسع: النقاء النفسي والشفافية والصحة النفسية ٢٦٣
مقدمة ٢٦٣
الأبعاد المقترحة للسلوك الإنساني الاجتماعي ٢٦٤
الفصل العاشر: الصحة النفسية بين ٣٠٥
ذات الإنسان وذكاء الوجدان ٣٠٥
أولا: تكوين الذات الإنسانية ٣٠٥
العلاقة بين المفاهيم الرئيسية ٣٠٦
الشخص المتنافر ٣١٦
مفهوم الذات: تعريفه ونظرياته ٣١٩
المجال الثاني: ملاحظة الذات ٣٢٤
المجال الثالث: مجال التوافق النفسي ٣٢٦
المجال الرابع: السلوك وأسبابه ٣٢٧
المجال الخامس ـ تعديل السلوك والشفاء ٣٢٧
مفهوم الذات الخاص ٣٢٩
مفهوم الذات: أبعاده ووظائفه ٣٣٠

مفهوم الذات وخصائص السلوك ٣٣٤
ثانيا الذكاء العاطفي ٣٣٩
الأبعاد الخمسة للذكاء الوجداني العاطفي: ٣٤٤
أهمية الذكاء الوجداني ٣٤٦
المقاييس المختلفة للعمر ٣٤٨
خصائص تأخر النضج الوجداني ٣٤٩
علامات النضج الوجداني ٣٥١
تنمية الذكاء الوجداني العاطفي ٣٥٤
المشاعر والسلوك والانفعالات ٣٥٦
الفصل الحادي عشر: ضبط وتعديل السلوك ٣٦٥
مثال نموذجي لكيفية تعزيز السلوك الرديء ٣٨٣
أساليب بناء وتعديل السلوك ٣٨٨
أولًا: استراتيجيات تنمية السلوكيات الجديدة ٣٨٨
من مزايا الأسلوب التقدمي ٣٩٣
من مزايا الأسلوب العكسي ٣٩٤
ثانيًا: استراتيجيات تنمية الطلاقة (أي زيادة معدل حدوث السلوك) ٣٩٧
ثالثًا: استراتيجيات تدعيم السلوك ٣٩٨
رابعًا: استراتيجيات تعميم السلوك ٣٩٩
خامسًا: استراتيجيات التخلص من أو تعديل السلوكيات الغير
مرغوبة أو خفض معدل حدوثها ٤٠٠
المصطلحات والمفاهيم الأساسية في تعديل السلوك ٤١٠
أساليب تعديل السلوك المستهدف ٤١١
تصنيف التعزيز ٤١٢
العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز ٤١٤
التعزيز السلبي (Reinforcement Negative) ٤١٤
سلبيات العقاب ٤١٦

ايجابيات العقاب ٤١٧
الإجراءات التي يمكن استخدامها لتشكيل سلوك جديد.................. ٤١٨
الإجراءات المختلفة لتشكيل سلوك جديد.............................. ٤٢٠
إجراءات تسلسل السلوك.. ٤٢٠
الإجراءات المختلفة لتشكيل سلوك جديد.............................. ٤٢٠
العوامل التي تزيد من فعالية النمذجة ٤٢١
الإجراءات المختلفة لتشكيل سلوك جديد.............................. ٤٢١
أنواع التلقين.. ٤٢١
الفصل الثاني عشر: الإرشاد النفسي وتحقيق السعادة في الحياة.......... ٤٢٣
سر السعادة اليومية والطاقة الإيجابية كن جميلا تري الوجود
جميلا ٤٢٣
السعادة: حياة ذات معنى ٤٢٣
معنى الحياة... ٤٢٥
النجاح والسعادة ٤٢٥
السعادة عملة لا تفقد قيمتها ٤٢٦
الإفلاس العاطفي ٤٢٧
علاقة الأهداف بالسعادة ٤٢٧
علاقة الأهداف بالرضا ٤٢٨
العلاقة بين السعادة والتعلم... ٤٢٩
السعادة في العمل ٤٣٠
السعادة والعلاقات الاجتماعية... ٤٣١
الحب والتضحية ٤٣١
السعادة هي الاستهداف لا الهدف ٤٣٦
السعادة قرار ٤٣٧
سعادة طبيعية.. وسعادة صناعية ٤٣٩
المـــــراجـــع.. ٤٤١

مقدمة

لا تدخر الدول المتقدمة جهدا في الاهتمام بمجال الصحة النفسية والعمل على مكافحة الاضطرابات النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية والخلقية بسبب آثارها المدمرة التي تهدد الإنسانية وما يترتب عليها من أخطار تفت في عضد الأمة وتهدر طاقاتها وقوتها. إن اضطراب العقل يعني اضطراب النشاط الإنساني ويعني الفوضي في كافة المجالات، ويعني أيضا سوء التوافق مع النفس ومع الآخرين، أي أن الصراعات والضغوط النفسية والفوضي الأخلاقية أو ممارسة العدوان والعنف والتطرف كل ذلك لا يعني سوى التخبط وتبديد الطاقة. إن الوقاية من الأمراض النفسية ممكنة تماما مثل الوقاية من الأمراض العضوية، إلا أن هذا يعتمد على مدى انتشار مبادئ الصحة النفسية، والاستفادة من خدمات الإرشاد النفسي.. تلك الخدمات التي تقدمها الجهات والمراكز المتخصصة للمضطربين عقليا ونفسيا، وللأشخاص الأسوياء بصفة خاصة لمساعدتهم على النمو السوي والعمل على تحسين أحوالهم، وتخفيف وطأة هذه الأخطار عن كواهلهم، وهذا يتأتي عن طريق الاهتمام بإنشاء العيادات النفسية ومراكز الإرشاد النفسي للأسر وللأطفال وللراشدين سواء أكان ذلك في المدارس أم في

المستشفيات أم في ميادين العمل المختلفة حيث يتم تقديم خدمات التوجيه والإرشاد النفسي للأطفال والكبار حتى يتم مساعدتهم في حل مشكلاتهم النفسية والتخلص من انحرافاتهم الخلقية، كما هو الحال في الصحة البدنية حيث يكون التبكير في اكتشاف الاضطرابات عامل مساعد أساسي في تحقيق الشفاء قبل أن يستفحل المرض ويستعصي على العلاج، ومن هنا كانت أهمية تقديم خدمات الإرشاد النفسي في المدرسة وبذلك تنجح المدرسة في خلق جيل من الشباب الأسوياء القادرين على تحقيق ذواتهم وحل مشكلاتهم.

وإذا كانت الصحة النفسية للتلاميذ آمرا هاما ينبغي الاهتمام به، فإن الصحة النفسية للمعلمين أكثر أهمية إذا شئنا تحقيق الهدف من العملية التربوية على أسس سليمة، فالحالة النفسية للمعلم تنعكس حتما على التلاميذ المتعلمين ولذلك فإننا نعتبر أن المعلم (معلم الفصل) هو المسؤول الأول عن النمو النفسي للتلاميذ، وتوفير المناخ الملائم للصحة النفسية لهم، ولذلك فانه ينبغي أن يكون متوافقا مع نفسه ومع غيره من الزملاء والرؤساء ومع التلاميذ، وأن يكون متفاعلا ناضجا انفعاليا متميزا بالنشاط والحيوية. وباختصار يكون متمتعا بالصحة النفسية، أما إذا لم يكن المعلم يتمتع بالصحة النفسية والعقلية فانه لا يستطيع أن يشيع جو الصحة النفسية بين تلاميذه، ذلك أن فاقد الشيء لا يعطيه.

ويمكن الحكم على سلوك الإنسان بأنه سلوك سوى أو بأنة سلوك غير سوى بملاحظة استجاباته حينما تواجهه مشكلة ما، فقد تتناسب استجاباته مع الموقف أو المثيرات من حيث نوع الإستجابة أو شدتها أو كليهما معا حيث يتغلب جانب العقل على جانب الإنفعال دون تشنج أو تهور ودون إبطاء

واندفاع، بمعنى أن سلوكه يتسم بالروية والتبصر، وبهذا يكون رد فعله منطقيا ومناسبا للموقف وليس فيه مبالغة، وبالتالي نصف سلوكه بأنه سلوك سوى وأن أسلوبه التوافقي أيضا سوى، أما إذا اتسم الفرد بالتطرف والشطط والإندفاع والتهور والمبالغة وتجاوز حدود الإعتدال، صاحب ذلك السلوك انفعالات حادة كالغضب واخذ رد الفعل شكل الاعتداء والتجني على الآخرين وفي هذه الحالة. يعتبر سلوكه غير سوى لأنه لا يتناسب مع الموقف أو مثيراته، كما يتضح في سلوك الهوس أو التطرف الذي يصطدم صاحبه مع المجتمع ويقع تحت طائلة القانون، وهكذا يكون أسلوب توافقه شاذا. وقد يميل الفرد إذا صادفته مشكلة إلى الانسحاب والتردد مع عدم التفكير متجاهلًا الموقف كله ومحجما عن تحقيق الهدف، وعادة ما يصاحب الانسحاب الشعور بالغضب المصحوب بالخوف والذعر الشديد من الفشل الذي قد يصيبه لو اقدم على حل هذه المشكلة أو تلك. هذا الانسحاب والانطواء والتخلي عن الهدف يعتبر أيضا سلوكا غير سوى أو أسلوبا غير توافقي.

ويمكن القول بان الأساليب اللاسوية أو اللاتوافقية أو الشاذة قد تكون أعراضا لأمراض نفسية أو عقلية مثل الأسلوب اللاتوافقي الشاذ الذي يتسم بالاندفاع والاعتداء والتجني المصحوب بالغضب، والذي يكون صاحبه عرضة لجنون الهوس. والأسلوب اللاتوافقي الشاذ الذي يتسم بالتقهقر والنكوص المصحوب بالخوف الشديد والذي قد يكون صاحبه عرضه لجنون الفصام. أما التردد الشاذ في اتخاذ قرار بشأن حل مشكلة ما، أو السلوك اليائس أو المصحوب باليأس والقلق وغيرهما من الإنفعالات فقد يكون صاحبه عرضة للوساوس القهرية المرضية.......... الخ.

ونحاول في هذا المؤلف أن نعرض لمفاهيم الإرشاد النفسي والعلاج النفسي والصحة النفسية والتوافق النفسي، والأمراض النفسية والعقلية، كما نحاول أن نلقي الضوء على بعض المشكلات النفسية المعوقة للدراسة والتفكير السوي موضحين أهمية دور المعلم في تحقيق الصحة النفسية والسواء النفسي داخل حجرة الدراسة وداخل المؤسسة التعليمية كلها. أننا لنأمل بهذا العمل أن نكون قد قدمنا عرضا مبسطا لطلاب العلم والمعلمين سعيا نحو تحقيق مبدأ التنمية الإيجابية لكل فرد يريد أن يحقق النمو السوي في ذاته وسعيا نحو تحقيق الجوانب الإيجابية في كل فرد يعاني من قصور ما سواء على المستوي النفسي أو العضوي أو الحسي. وعلى الله قصد السبيل

دكتور علي سليمان

جامعة القاهرة

الباب الأول

تعريف عام بعلم
النفس الإرشادي وبالارشاد النفسي

الفصل الأول
مدخل تمهيدي

إن أخطر ما يواجه الإنسان في عصرنا الحالي من مشكلات تهدد حياته وسلامته وطاقاته مشكلة الضغوط النفسية وما يترتب عليها من أمراض نفسية أو عقلية، ففي عالمنا المعاصر أصبحت التغيرات السريعة في كل شيء علامة مميزة لهذا العصر. التغير حتمية ضرورية لازمة لبقاء الإنسان ولكن الإنسان يحتاج أيضا إلى التوافق السليم مع نفسه ومع ظروف العصر المتغيرة.

ولا يقف الأمر عند حد التغيير السريع، فهناك أيضا عمليات اجتماعية متعددة تبدأ من التعاون ثم التنافس والصراع، وهذه كلها تأخذ صورا وأشكالا متعددة. ومع التقدم الذي حدث في السنوات الماضية وارتفاع درجة التحضر المادي تطورت أهداف الإنسان وارتفعت، وانتقلت من كونها أهدافا بسيطة متواضعة كانت تتلخص في الحصول على ضرورات الحياة، لكي تصبح أهدافا معقدة متشابكة تحتاج إلى جهود ضخمة حتى يمكن تحقيق أي جزء منها، وأصبحت هذه الجهود تشكل قسطا كبيرا من حياة الفرد ومن حياة المجتمعات هذه التغيرات والصراعات أصبحت تشكل أهم مصادر

الضغوط النفيسة التي يقع الإنسان تحت وطأتها وقد تضاعفت حدة المشكلة لدي الإنسان المعاصر بعد أن ظهرت أعراض جديدة على نمط حياته، فقد أصبح إنسان اليوم فريدًا وحيدًا معزولا، وعليه أن يواجه مشكلاته بنفسه دون أن ينتظر العون من أحد، بعد أن كان الإنسان في الماضي يتلقي العون من الآخرين. أما اليوم فلكل امرء شأن يغنيه عن صاحبته وبنية، وحتى عن نفسه في بعض الأحيان، فها هو الإنسان المعاصر يواجه الصعاب وحيدا غريبا أو مغتربا ولا يدري حتى أقرب الناس إليه بما يعتمل في نفسه من معارك وصراعات وآلام.

ويشهد عالم اليوم تساقط الضحايا في كل وقت وفي كل مكان، الحرب وويلاتها وشهدائها وضحاياها، بسبب مشكلات كان من الممكن أن يستخدم الإنسان عقله ـ إذا كان لديه العقل ـ في حلها بدلا من أن يلجأ إلى أسلوب حيوانات الغابة الذي يحل به الإنسان المتحضر مشاكله، ثم ضحايا الأمراض النفسية بأنواعها المختلفة وضحايا الأمراض العقلية وضحايا أمراض القلب والشرايين والضغط وقرحة المعدة وأمراض الربو والحساسية وحتى السرطان، وكلها أمراض تقضي على الإنسان في صمت، ويحار الطب الحديث في إيجاد العلاج الناجع لها، ثم نعلم في النهاية أنها أمراض سيكوسوماتية أي أنها أمراض نفسية المنشأ. وهناك أمراض أو مشكلات أخرى كالادمان والبطالة والفراغ والجريمة والانتحار والأعصبة المختلفة، وهي تهب كل يوم كالعواصف المدمرة لتجتاح الإنسان وهو مازال في ربيع العمر.

الضغوط النفسية في عالم اليوم أصبحت جزءا لا يتجزأ من حياة الإنسان

المعاصر، وصارت أمرًا مألوفا نعيشه كل يوم، حتى إننا في كثير من الأحيان لم تعد نشعر بوجودها من كثرة ألفتنا لها، ولذلك فهي في كثير من الأحيان تنخر في الابدان كما تنخر في النفوس والعقول وتعمل عمل معاول الهدم، وقد يفوت الأوان قبل أن يتمكن الإنسان من القيام بأي إجراء مضاد.

التوتر النفسي جزء من حياة الإنسان المعاصر، ولا نستطيع أن ننكر أن لهذا التوتر فوائده، فهو كالملح في الطعام كثيره ضار وانعدامه ضار، فنحن في حاجة إليه بالقدر المعقول الذي يحرك فينا النشاط والدافعية للقيام بأعمالنا تحقيقا لما نصبوا إليه من أهداف. أن خلو الحياة من التوتر النفسي تماما يعني التبلد الوجداني، وهو أحد الأعراض الرئيسية لمرض الفصام. والواقع أن العلاقة بين الصحة النفسية والتوتر النفسي علاقة منحنية وليست علاقة خطية. فالخلو التام من التوتر النفسي يعني المرض النفسي، وكلما زاد التوتر زادت الصحة النفسية بسبب زيادة الدافعية، ونشاط الطاقة وتوفر أسباب التوافق مع متطلبات الحياة، حتى يصل هذا التوتر إلى مستوى معين هو المستوي المعتدل، فإذا زاد التوتر عن هذا المستوي يبدأ في التأثير السالب أو الضَّار على الفرد، حيث تصبح الزيادة في التوتر أهدارًا للطاقة النفسية، ومصدرًا لمشكلات الصحة النفسية والجسمية ولذلك فإننا نقول: إن قدرًا معقولًا ومعتدلًا من التوتر النفسي يعتبر ضروريًا للحياة والتوافق، فإذًا زاد التوتر عن ذلك الحد كانت الزيادة ضررًا على الفرد، وهذا ما تثبته نتائج الأبحاث العلمية في مجال دراسة علاقة الدوافع بالتحصيل وبالإنجاز. والتوتر النفسي ما هو إلا حالة من اختلال التوازن بين المطالب البيئية وبين مقدرة الشخص على الاستجابة المناسبة لتلك المطالب. وقبل أن نستطرد

في حديثنا عن التوتر النفسي وعن الأمراض النفسية والعقلية لا بد أن نتساءل عن النفس ـ موضوع الدراسة ـ ذلك أن كلمة نفس تعتبر من المفاهيم العلمية والفلسفية واللغوية التي تتناولها المعاجم المختلفة بالتعريف والشرح. إلا أن تعقد النفس وغموضها كظاهرة ينعكس على التعريفات المختلفة لها. فالبعض ينظر إلى النفس على أنها الروح مستندين إلى النداء الموجود في القرآن الكريم «يا أيتها النفس المطمئنة أرجعي إلى ربك راضية مرضية:، والبعض ينظر إليها على أنها الهوى» من أطاع هواه» و«النفس أمَّارة بالسوء، وينفي البعض ذلك عن النفس فيرون أن فيها الجوانب الطيبة والجوانب الخبيثة، ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها» والبعض ينظر إلى النفس على أنها الذات أو جوهر الشيء وحقيقته عندما نقول «الشيء نفسه» أو « نفس الشيء» بمعنى حقيقته وجوهره. ويعرف دنفر Dnever النفس في قاموسه الشهير بقوله» في أصلها مبدأ الحياة، ولكنها تستخدم بشكل عام على أنها تعادل العقل أو كمقابل للعقل والروح، أما انجلش وانجلش En-lish & English في قاموسهما عن علم النفس والتحليل النفسي فينظران إلى النفس على أنها هي التي تنجز الوظائف النفسية أو تقوم بالأنشطة النفسية، ويعرفان علم النفس Psychology بأنه فرع من العلم يختص بدراسة السلوك أو النشاط والعمليات العقلية وأيضا يهتم بدراسة العقل أو النفس.

فإذا جاز لنا أن ننظر إلى الإنسان موضوع الدراسة في علم النفس من خلال منظور كوني، فنجد أن الإنسان جزء من هذا الكون. وجوهر الإنسان هو نفسه وبالتالي فانه بامكاننا النظر إلى الإنسان على إنه جزء من الطاقة الكونية وقانون الطاقة يعلمنا بأن الطاقة لا تفني ولا تخلق من العدم. إذا كان الإنسان جزءًا من

الطاقة الكونية فهو أيضا لايخلق من العدم ولايفنى. والطاقة تتولد بالاتحاد أو بالانشطار. هذه هي حقيقة تكوين الإنسان، فبالاتحاد يحدث الاخصاب وبالانشطار تحدث الانقسامات المتتالية والتي تكون أوليات حياة الكائن الذي يتحول إلى جنين ثم إلى طفل بعد الولادة بالانشطار والانقسام، فلحظة الولادة هي لحظة انشطار تتكون عنها طاقة جديدة هي طاقة الوليد الناتج عن هذه العملية. فالأم والطفل كانا في البداية شيئًا واحدا، تحول بانشطار الولادة إلى أكثر من واحد. هذه الطاقة الجديدة الوليدة لم تخلق من العدم، فقد كان لها وجود سابق هو ما نطلق عليه اسم الوجود بالقوة، حتى قبل أن يحدث الاتحادين الذكر والانثي ليكون نقطة البداية لوجود الكائن المتمثل لنا في ذلك الجنين الذي تحمله الأم بين أحشائها، ثم ذلك الطفل الذي تحمله بين ذراعيها، تلك الطاقة التي تحملها بين يديها ما هي إلا طاقة بيولوجية تطلب الغذاء حتى يحدث لها النماء. إتحادات وانشاطارات متتالية تنمي هذه الطاقة واعظم هذه الانشاطارات تحوِّل جزء من الطاقة البيولوجية من خلال التربية والتنشئة الاجتماعية إلى ما نسمية بالطاقة النفسية. ذلك الجزء الذي ينمو ويتزعرع ليحتل المكان الاكبر في ذلك الطفل النامي مكونا لديه ما يسمي بالارادة والتي تجعله يتمكن من التحكم في طاقته البيولوجية بكل ما تحويه من غرائز فطرية حيوانية أو بكل ما تحويه من شهوات. الطاقة عند الإنسان إذن لها مظهريها البيولوجي والسيكولوجى، وهذا ما يميز الإنسان عن الحيوان، فطاقة الحيوان غريزية بيولوجية فقط. إذا استطاع الإنسان أثناء نموه أن يخضع غرائزه البيولوجية لطاقته النفسية فقد سما فيالانسانية، وإذا لم يستطع فقد تدني في الحيوانية. والقرآن يصف الكفار الذين لم يستطيعوا إخضاع شهواتهم الحيوانية لفطرة الايمان النفسية بانهم كالانعام،

بل انهم أضل سبيلا. وعندما يموت الإنسان فإنه لا يفني وإنما تتحول صورة وجوده من الوجود الفعلي إلى الوجود بالقوة مرة أخرى، في انتظار يوم البعث الذي يبعث فيه الناس جميعا للحساب. ومرحلة الوجود الفعلي للإنسان هي مرحلة الصراع والتوتر النفسي الذي يخبره الإنسان طوال حياته. فإلي جانب الضغوط البيئية والإجتماعية هناك الضغوط النفسية التي تنشأ عن الصراع بين شقي النفس، الشق البيولوجي الباحث عن الشهوة والرغبة والإشباع، والشق السيكولوجي الباحث عن التسامي والرقي الإنساني. وما كان الإنسان ليصنع حضارته ويتقدم إلا بمقدار ما استطاع أن يتحكم في الشق البيولوجي من نفسه.

النفس إذن: هي جوهر الإنسان ومحرك أوجه نشاطه المختلفة الإدراكية والحركية، والفكرية والإنفعالية والاخلاقية سواء كان ذلك على مستوى الواقع أو على مستوى الخيال أو الوهم. والنفس هي الجزء المقابل للبدن وفي تفاعلهما المستمر يكونان معا ما نطلق عليه اسم الشخصية التي تميز الواحد منا عن غيره من الناس. ولنا أذن أن نتصور أن الجسد هو ذلك الوعاء الذي يحمل النفس بين جوانحه في علاقة من التأثير والتأثرالمتبادل (التفاعل)، وأن النفس تحمل في ثناياها جانبين هامين هما جانبي الفكر والوحدان.

عندما يتعامل الطبيب مع الجسد المريض فانه قد لا ينجح تماما في علاجه، وعندما يتعامل أخصائي العلاج النفسي مع النفس فقط فانه أيضا قد لا يستطيع أن ينجح تماما في عمله. إن مرض الجسد يصيب النفس، وقد يكون شفاء النفس أولا هو الذي يقود إلى صحة الجسد، كما أن مرض النفس يصيب الجسد، ولا سبيل إلى شفاء الجسد إلا من خلال شفاء النفس.

تنقلنا هذه المقدمة القصيرة إلى الحديث عن مفهوم الصحة النفسية وعن محددات السواء والمرض النفسي وإلى الحديث عن علم النفس الإرشادي ومفهوم الإرشاد النفسي،ذلك أن الإرشاد النفسي هو التطبيق العملي لعلم النفس الإرشادي وهذا هو موضوع الفصل الأول من هذا الكتاب.

أما عن علم الصحة النفسية فهو العلم الذي يهتم بالدراسة العلمية للصحة النفسية من خلال التوافق النفسي، ومعرفة العوامل التي تساعد على تحقيق الصحة النفسية والعوامل التي تعوق الصحة النفسية، وأيضا دراسة المشكلات والإضطرابات والأمراض النفسية وتشخيصها ودراسة أسبابها وعلاجها والوقاية منها.

أما عن الجانب التطبيقي لعلم الصحة النفسية فأننا نجده متمثلا في جانبين أساسيين

(أ) **الجانب الوقائي**: وهو يستفيد من دراسات علم الصحة النفسية، وغيره من العلوم مثل الإرشاد النفسي والطب وعلوم الوراثة والهندسة الوراثية وعلوم التربية والتنشئة الاجتماعية في العمل على الحد من انتشار الأمراض النفسية أو منع تواترها في المجتمع.

(ب) **الجانب العلاجي**: وهو استخدام الفنيات العلاجية المختلفة في الحالات المرضية بهدف علاجها أو التخفيف من حدتها سعيا نحو تحقيق الشفاء والصحة النفسية، وعلاج المشكلات والإضطرابات السلوكية.

أما الصحة النفسية والسواء النفسي: فهي الحالة التي يستطيع فيها الفرد

أن يتوافق مع نفسه ومع مجتمعه وبيئته، ويستطيع أن يشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، وفي نفس الوقت يكون قادرًا على تحقيق ذاته، والاستفادة من قدراته وإمكاناته إلى اكبر درجة ممكنة إلى الحد الذي يصل إلى الإبداع، كما يكون قادرًا على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عاديًا غير شاذ بحيث يتمكن العيش في سلام مع نفسه ومع الآخرين.

الصحة النفسية أذن هي حالة عكس المرض النفسي، فهي حالة إيجابية تعني التمتع بصحة الفكر والوجدان والجسم، وليست مجرد خلو الإنسان من أعراض المرض النفسي والعقلي.

أما المرض النفسي فهو حالة اضطراب وظيفي في الشخصية، وهو عادة نفسي المنشأ، وفي نفس الوقت قد يكون عضوي المنشأ، ويبدو هذا المرض في صورة أعراض نفسية وجسمية مختلفة، ويؤثر في سلوك الشخص، فيؤدي إلى إعاقة توافقه النفسي، وكذلك إعاقته عن ممارسة حياته السوية في المجتمع الذي يعيش فيه، بمعنى إعاقته عن التوافق الاجتماعي وإعاقته عن العمل الإبداعي.

وللمرض النفسي أنواع ودرجات مختلفة فقد يكون مرضا خفيفا يؤثر بدرجة بسيطة على تفكير المريض وعلى سلوكه وهنا يكون الإرشاد النفسي هو أسلوب التعامل معه، وقد يكون شديا بدرجة تدفع المريض إلى ارتكاب بعض الأعمال التي يعاقب عليها القانون وهنا يأتي دور العلاج النفسي أو العلاج الطبي النفسي وهناك مجموعة كبيرة من أعراض المرض النفسي تبدأ

من الأعراض البسيطة حتى تصل إلى حد الانفصال الكامل عن الواقع والحياة في عالم خيالي موهوم. أما عن العلاج فإنه يتوقف على مدى حدة المرض وطبيعته. فيتم علاج بعض الحالات عن طريق الجلسات الإرشادية العلاجية النفسية، والبعض الآخر يحتاج إلى ضرورة الإقامة بأحد المصحات النفسية. أما عن النظرة إلى المرض النفسي فأنها محكومة بمدي وعي المجتمع وثقافته.

السواء النفسي والمرض النفسي

يمكن النظر إلى السواء والمرض النفسي على أنهما طرفي متصل واحد وتوجد بينهما درجات متفاوتة وبالتالي فإن الاختلاف بين الناس هو اختلاف في درجة وجود صفة السواء أو المرض. وبمقدار ما يقرب الإنسان من طرف السواء يوصف بأنه يتمتع بالصحة النفسية. وبمقدار ما يبتعد الإنسان عن طرف السواء ويقترب من طرف المرض بمقدار يوصف بأنه لا يتمتع بالصحة النفسية ومعني هذا أن حالة الصحة النفسية، المطلقة هي حالة مثالية لا تتحقق لان كل منا يولد ومعه بذرة المرض أي الاستعداد للمرض، وهذا الاستعداد يتفاعل مع مجموعة الظروف البيئية والإجتماعية التي يعيش فيها الإنسان.

وبهذا يمكن القول بان الشخص السوي Normal هو الشخص الذي لديه القدرة على التوافق مع نفسه ومع بيئته، وشعوره بالسعادة والقدرة على الإبداع وان تكون له أهداف واضحة وفلسفة سليمة في الحياة يسعي نحو تحقيقها. والسلوك السوي هو السلوك العادي المألوف الغالب على حياة الناس، مع

ملاحظة أن غلبة السلوك أو سيادته في مجتمع مالايدل دائما على السواء، فقد يكون هناك سلوكيات سائدة ولكنها تدل بدرجة أكبر على انتشار مرض نفسي وبائى. أما الشخص اللاسوي أو الشاذ abnormal فهو الذي ينحرف سلوكه ويشذ عما هو عليه. فحالة اللاسواء حالة مرضية فيها خطر على الفرد نفسه أو على المجتمع، وهذه حالة تتطلب التدخل لحماية الفرد من نفسه، أو حماية المجتمع منه. فالشخص الشاذ شخص ينحرف سلوكه عن سلوك الشخص العادي في تفكيره ومشاعره ونشاطه ويكون غير سعيد وغير متوافق.

التـــوافـــق

يشمل التوافق كلا من:

١ ـ التوافق النفسي ويشمل التوافق الشخصي والرضا عن النفس.

٢ ـ التوافق الاجتماعي ويشمل التوافق الاسري والتوافق المدرسي والتوافق المهني... الخ.

٣ ـ التفكير السليم والقدرة على الإبداع.

الشعور بالراحة النفسية

تعني الشعور بالبهجة والراحة التي تملأ الجو النفسي للإنسان لأنه ليس لديه ما ينغض عليه حياته أو ينقص من قدره، لانه يستطيع أن يحقق آماله وأهدافه، ويستطيع أن يستفيد من كل إمكاناته وقدراته النفسية، ويعرف الطريق السليم لاشباع رغباته ودوافعة وحاجاته النفسية الأساسية مع الشعور بالأمن والمطأنينة والثقة، مع درجة ما من التسامح مع الذات واحترام النفس والثقة

بالنفس وعدم الشعور بالنقص مع وجود مفهوم موجب للذات وتقديرها حق قدرها.

الشعور بالانتماء والسعادة مع الآخرين

ويظهر ذلك في حب الانتماء للآخرين والثقة فيهم واحترامهم وتقبلهم والاعتقاد في الثقة المتبادلة معهم، وعدم التسلط والسيطرة عليهم والتحكم فيهم واستغلالهم، بل وجود اتجاه متسامح نحوهم مع التكافل الاجتماعي، والقدرة على اقامة علاقات اجتماعية شبه دائمة وسليمه وقوية، مع القدرة على القيام بالدور الاجتماعي المناسب، والقدرة على التضحية والبذل والعطاء وخدمة الآخرين مع الاستقلال والقدرة على التعاون وتحمل المسئولية الاجتماعية.

احترام وتحقيق الذات

وهذا يعني تمتع الشخص بالقدرة على فهم نفسه وفهم قدراته أو إمكاناته بطريقة موضوعية، مع قدرة الشخص على تقبل نواحي القصور، أي تقبل النواحي الإيجابية والسلبية، مع الاعتراف بوجود الفروق الفردية وتقبلها وتقدير النفس (الذات) حق قدرها رحم الله امرئ عرف قدر نفسه) واستخدام الطاقة النفسية بدرجة عالية تمكن الإنسان من الإبداع والابتكار، وعدم الشعور بالإحباط أمام الصعوبات التي قد يواجهها الإنسان.

الالتزام بمطالب الحياة

وتتمثل في موضوعية النظر للحياة ومطالبها ومشكلاتها اليومية، مع عدم

الهروب من الوفاء بالالتزامات، أو الهروب إلى عالم وهمي متخيل وعدم الالتزام بالواقع، وكذلك القدرة على تحمل الإحباط وتحمل ما بعد إشباع الرغبات. وتحمل المسئوليات والنتائج التي تترتب على الأداءات السلوكية للإنسان.

التكامل النفسي

ويظهر ذلك في الأداء الوظيفي الكامل المتناسق مع الشخصية ككل، أي من النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية، مع التمتع بمستوي جيد من الصحة البدنية، والتمتع بمستوي عادي من النضج والنمو.

السلوك العادي

ويعني ذلك البعد عن السلوك الشاذ، والإلتزام بالسلوك المعتدل اجتماعيا ونفسيا، مع العمل على استعادة الإتزان النفسي إذا ما حدث ما يخل بهذا الاتزان، مع توفر القدرة على الضبط الذاتي وضبط النفس «فليس الشديد بالصرعة، وإنما الذي يملك نفسه وقت الغضب».

السلام الاجتماعي

القدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع التفاعل الإيجابي مع الآخرين، ويعتبر هذا انعكاسا لحالة السلام النفسي النابع من التمتع بالصحة الجسمية والصحة النفسية والاقـدام على الحياة والاستمتاع بالحاضر والتخطيط من أجل المستقبل.

يولد الطفل لتتلقاه البيئة الاجتماعية، وأول وأهم من فيها هي الأم فهي

المربية وهي المرضعة وهي التي تمنح الحب والحنان والغذاء، وعلاقة الطفل بامة وطبيعة هذه العلاقات هي التي تمهد للسواء أو المرض النفسي. فالأم الجيدة هي التي تحب بلا حدود وبلا مقابل وتساعد طفلها على النماء والاستقلال، واما الأم الظالمة الجاهلة فهي لا تستطيع إلا إعطاء اللبن، ولا تستطيع أن تمنح الحب والحنان، فهي لا تستطيع أن تحب طفلها إلا عاجزًا معتمدًا عليها وإذا أراد الطفل فطاما نفسيا واستقلالا عطلت الأهم هذا النمو فنشأ الطفل عاجزا لا يعرف الاستقلال.

ويتلقي الطفل أولي دروسه في التنشئة الاجتماعية والتربية ويتعلم كيف ينصاع لمطالب البيئة الواقعية، ويتخلي عن بعض غرائزه، فإذا فشل الفرد في الاستجابة لمطالب البيئة الاجتماعية فإنه لا يستطيع التوافق معها ويؤدي ذلك إلى المرض النفسي. والبيئة التي ينشأ فيها الفرد هي التي تحدد سمات شخصيته.

وتلعب العوامل الحضارية والثقافية دورًا هامًا في إنتاج المرض النفسي والاضطراب السلوكي، وتدل بعض الشواهد على أن بعض الأمراض النفسية تميل إلى الانتشار في المجتمعات المتحضرة أكثر من المجتمعات البدائية ومن أمثلة ذلك:

(أ) الثقافة المريضة التي تسود فيها عوامل الهدم مما يولد الإحباط والتعقيد الثقافي وعدم تطابق سلوك الفرد مع الأوضاع الثقافية المتغيرة، وعدم إمكان الفرد مجاراة المستوي الثقافي السائد والاتجاهات الجديدة.

(ب) التطور الحضاري السريع وعدم توافر القدرة النفسية على التوافق

معه وعدم التوافق مع الحياة المعقدة، وعدم القدرة على التوافق مع عصر السرعة الذ ي يحول دون القدرة على التأمل والاسترخاء. وكذلك تعقيد القوانين والخوف من الوقوع تحت طائلتها، وزيادة المسئوليات الاجتماعية وعدم القدرة على تحملها.

وعملية التنشئة الاجتماعية تتمثل في التعليم والتربية، وهي تعمل على تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد وإدخال ثقافة المجتمع في بناء شخصيته وتحويله من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي سيكولوجي. وما يعوق التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي يعد مصدرا للضغط والاضطراب النفسي، ولاشك أن التنشئة الاجتماعية غير السوية تؤدي إلى إحباطات وتوترات لدي الفرد.

ولذلك كان لابد من ممارسة الإرشاد النفسي في مجال الأسرة حيث يتدخل المرشد أو المعالج النفسي في بعض الحالات مثل حالات.

خلافات الزوجين، أو انشغالهما بأعمالهما وقلة رعايتهما للطفل وتدخل أهل الزوج واهل الزوجة في حياة الأسرة.

الاتجاه السالب نحو الطفل وعدم الرغبة فيه، والاتجاه السالب نحو جنس الطفل (ولد أو بنت) ورفض الطفل وعدم رعايته، أو التدليل الزائد والحماية الزائدة، وشدة التعلق بالوالدين والاعتماد عليهما، واضطراب العلاقة بين الوالدين والطفل وسوء معاملة وفرض القيود عليه بالإضافة إلى أخطاء التربية.

ميلاد طفل جديد في الأسرة حيث يتحول كل الحب إلى المولود الجديد وترك الآخرين، واضطراب العلاقة بين الاخوة والغيرة بينهم.

ثم يأتي دور المرشد أو المعالج النفسي في مجال العمل التربوي في المدرسة ذلك أن أدراك الطفل خبرة الذهاب إلى المدرسة على أنها انفصال عن الوالدين، والخضوع لنظم وضعتها جماعة غير الأسرة والمشاركة في اوجه نشاط هذه الجماعة، ومعالجة الوالدين والمربين الخاطئة لهذه المتطلبات، وإخفاق المدرسة في تحقيق مسئولياتها عن نمو الشخصية من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية. واضطراب العلاقة بين الأسرة والمدرسة، ونقص التعاون بينهما أو انعدامه. كما أن سوء التوافق النفسي للمربي نفسه وممارسة التهديد والعقاب وممارسة النقد والتوبيخ. وكذلك نجد أن صعوبة المواد الدراسية بالنسبة لمستوي قدرات التلميذ ونقص الاستعداد الدراسي لديه وبطء التعلم والفشل الدراسي والتأخر الدراسي والتأخر العقلي.

وبالإضافة إلى ما سبق نجد سوء التوافق مع المجتمع الذي يفرض على المرشد أو المعالج النفسي التدخل السريع لاستعادة التوافق السوي، وذلك أن سوء التوافق العام يحول دون إشباع حاجات أفراد المجتمع فهو يفيض بالحرامان والتحريمات والإحباطات والصراعات، والذي يشعر فيه الفرد بعدم الأمن. وهناك الكثير من مشكلات الجماعة مثل الكراهية والحقد والغيرة والتجارب النفسية المحيطة من خلال التفاعل الاجتماعي غير السليم، أو العزلة الاجتماعية بسبب الدين أو المذهب السياسي أو الطبقة الاجتماعية، وتصارع الأدوار الاجتماعية للفرد والتنافس الشديد بين الناس، وعدم المساواة والاضطهادا والاستغلال وعدم إشباع حاجات الفرد ورغباته في المجتمع. كما أن هناك المشكلات التي يتورط فيها الفرد مع الصحبة السيئة والمنحرفين.

ولا بد هنا من الإشارة إلى نقص التفاعل الاجتماعي وظهور بعض الاتجاهات الاجتماعية السالبة والتعصب ضد بعض جماعات الأقليات التي ينتمي إليها الفرد مع الشعور بالنقص وانعدام الامن، والتفرقة العنصرية في المعاملة والإسكان والتعليم والحقوق.

وهناك دور آخر للمرشد أو المعالج النفسي في حالات سوء التوافق المهني الناتج عنه ونقص الإرشاد المهني واختيار المهنة. على أساس الصدفة وفرض العمل على الفرد بعض النظر عن ميوله، وعدم كفاية الأجر والإرهاق في العمل.

وهناك مشكلات أخرى ناتجة عن سوء الأحوال الاقتصادية: مثل الهزات والكوارث الاقتصادية وفقدان الثروة وعدم الرضا بالحالة الاقتصادية وصعوبة الحصول على ضروريات الحياة. (انخفاض الدخل وغلاء الأسعار وانخفاض قيمة العملة الوطنية)، هذا بالإضافة إلى تدهور نظام القيم: وتصارع بين الثقافات المختلفة التي يعيش فيها الفرد، وتصارع القيم بين الأجيال.

وهناك أيضا حالات الكوارث الاجتماعية مثل الكوارث الاجتماعية العنيفة والظروف الاجتماعية الضاغطة والمجاعات.

ولا يفوتنا أن نذكر الحرب واحتمال وقوعها وما يصاحب ذلك من توتر وخوف. وخاصة في العصر الذري واسلحة الدمار الشامل، ووقوع الحرب فعلا، وما يصاحبها من خسائر في الارواح والممتلكات...الخ.

وهناك حالات الضياع والبعد عن الدين وعدم الأيمان أو الإلحاد وتشوش

القيم الدينية وضعف القيم والمعايير الدينية، والتطرف الديني، الشعور بالذنب وتوقع العقاب وضعف الضمير.

وهناك حالات الاضطراب الناتجة عن تكنولوجيا العصر. والتقدم التكنولوجي السريع في الحضارة المعاصرة يجعلها لا تخلو من نقمة، فالزيادة في التقدم لها مطالب قد تزيد عن الطاقة وتصاحبها مطامع قد تزيد عن القدرات. أضف إلى ذلك سرعة التغير الاجتماعي في العصر الحديث وقيام الثورات والحروب، وهي تمثل ضغوطا نفسية قد يضعف أمامها البعض وينهار تحت وطأتها البعض الآخر وكل هذا أدى إلى أن يوصف عصرنا بحق باسم «عصر القلق» وكل هذا الاضطرابات تعرف باسم « أمراض الحضارة».

ويكمن السبب الرئيسي في الاضطرابات النفسية والسلوكية في الصراع الذي يعتبر من أهم الأسباب النفسية المسئولة عن المرض النفسي فالشخصية التي يهدها الصراع والقلق تكون فريسة للمرض النفسي.

ويتضح الصراع في تجنب الواقع في مقابل مواجهة الواقع والاعتماد على الغير في مقابل الاعتماد على النفس، وتوجيه الذات والإحجام والخوف في مقابل الأقدام والشجاعة والحب في مقال الكره.

ويرتبط بالصراع الإحباط وهو حالة تعاق فيها إشباع أو تحقيق الرغبات الأساسية بسبب الحواجز بما يطل المصالح الخاصة بالفرد أو اعتقاد الفرد بأن تحقيق هذه الرغبات والحوافز أو المصالح قد أصبح مستحيلا، فالإحباط إذن هو العملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته أو

تحقيق أهدافه أو توقع وجود هذا العائق مستقبلا. هذا وتختلف الاستجابة للإحباط من شخص لآخر. ومن أمثلة الإحباط إعاقة الرغبات الأساسية واستحالة تحقيق الرغبات والشعور بخيبة الأمل والخسارة المالية والرسوب والفشل والإحباط الجنسي والنم والجنسي المتأخر والقيود الشديدة من جانب الوالدين، والشعور بالعجز التام والخبرات المعوقة والسالبة، وتدخل الآخرين وعدم تشجيعهم واستحالة تحقيق مستوى الطموح المرتفع أو المثالي الذي لا يتناسب مع قدرات الفرد. ويؤدي الإحباط الشديد أو المستمر إلى شعور الشخص بخيبة الأمل فيما يريد تحقيقه من أهداف، وذلك لوجود عوائق أو ظروف قاهرة اكبر من اراداته ويؤدي هذا الإحباط الشديد إلى تفجير العدوان والإضطراب النفسي.

وإلى جانب الإحباط يعاني الكثيرون من الحرمان وهو حالة انعدام الفرصة لتحقيق الدافع، ومن أمثلة الحرمان ألحرمان البيولوجي والحرمان النفسي والحرمان البيئي وعدم إشباع الحاجات الأساسية مثل الحاجات الحشوية والحسية والانفعالية والنفسية والإجتماعية والجنسية والحرمان من الأمومة وغيرها من الحرمانات المختلفة.

وبالإضافة إلى ما سبق، يمكن أن نشير إلى بعض المتغيرات النفسية الأخرى مثل: ١ـ التناقض الوجداني مثل الحب والكراهية، والشعور بالأمن والشعور بالقلق....الخ.

الضغوط النفسية بسبب المنافسة والامتحانات المطلوبة ومطالب العمل المهني والزواج وغيرها من المطالب التي تشكل ضغوطا نفسية على الفرد.

مفهوم الذات: إذا كان مفهوم الذات سالبا فإن الفرد يعاني من العصاب والتوتر والفشل وسوء التوافق النفسي وعدم الثبات الإنفعالي والإنسحابية والعزلة وصعوبة إقامة الصداقات وعدم توافق الشخصية وسوء التوافق الانفعالي والرغبة في تحسين الوضع الراهن والقلق.

الفصل الثاني
نشأة وتطور علم النفس الإرشادي

يرى جلبرت رن (1962) .Wrenn, C. G: «إن التوجيه في المدارس ظاهرة أمريكية، فليس هناك بلد آخر في العالم يعطي هذا الاهتمام الكبير للطفل كفرد، ولمساعدة الأطفال في سعيهم نحو اتخاذ القرارات التي يجب أن يتخذوها، أثناء فترات نموهم المختلفة وهذه نقطة ذات دلالة بالغة فالمدارس في كل المجتمعات تهتم بنقل التراث الثقافي وبتنشئة الطفل. أما في الولايات المتحدة، كما في أي بلد ديموقراطي آخر، فهناك تركيز أكثر على الطفل وعلى حاجاته ورغباته».

وقد دعم هذا القول بالإحصاءات التي تشير إلى انه في حين قدر عدد المرشدين في عام ١٩٧٦ في المملكة المتحدة بحوالي ٨٠٠٠ مرشد، كان عددهم في الولايات المتحدة حوالي٥٠٠٠٠ مرشدًا، وقد قدر مركز إحصاءات التربية ومكتب التعداد للولايات المتحدة، عدد العاملين الذين يعملون في مجال الإرشاد النفسي والتربوي والمهني على حد وصفهم لأنفسهم بحوالي ١٦٧٠٠٠مهنيا، بينما أفادت وزارة العمل الأمريكية أن

عدد المرشدين العاملين في المدارس والجامعات فقط كان ٧٥٠٠٠ مرشد في عام ١٩٧٨ . وتكشف هذه التقديرات عن مدى تقدم مهنة الإرشاد النفسي في الولايات المتحدة. والواقع أن الإرشاد النفسي نشأ وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية، ولكي نفهم ما هو المقصود بالإرشاد النفسي، يجب أن نتتبع مولده ونموه في أمريكا، تلك البلد التي نشأ فيها.

العوامل التي أدت إلى نشأة الإرشاد النفسي

في الاجتماعات الدولية التي تهتم بالإرشاد النفسي يطرح سؤال هام حول مدى الاستفادة من النموذج الأمريكي للإرشاد النفسي في مجتمعات وثقافات أخرى؟ ويتساءل البعض (ببراءة) أحيانا: هل تحتاج مجتمعات العالم الثالث أصلا إلى الإرشاد النفسي؟.

كانت أهم العوامل في المجتمع الأمريكي تتمثل في وجود القيم التالية:

١ ـ قيمة التحسين المستمر في متغيرات وظروف الحياة:

٢ ـ قيمة الاهتمام بالمنهج العلمي وتوظيفه في جميع مجالات الحياة:

٣ ـ قيمة تكافؤ الفرص أمام جميع أفراد المجتمع: وقد نتج عن هذه القيمة، عدة متغيرات قيمية تتمثل في قيم التعليم الشامل، عدم الثقة المطلقة في السلطة، وعدم جمود الوضع الاجتماعي، مع ضرورة وجود دافع قوي للنجاح. وإذا كان النجاح يتمثل في المال والثروة فإن هناك الكثير من الأشياء التي يمكن أن تشتري بالأموال ولكنها ربما لا يكون لها قيمة في ذاتها بقدر ما تعبر عن قدرات الشخص وإنجازته.

٤ ـ قيمة الاهتمام بالمستقبل حيث يتجه نسق القيم الأمريكي إلى المستقبل. فالعصر الأفضل والأجمل هو الذي سيتحقق في المستقبل، وليس ما هو موجود الآن.

هذه القيم الأربع التي يعترف الأمريكيون أنها ليست حكرا على أمريكا بالضرورة، تمثل المناخ الثقافي الذي نشأ فيه التوجيه والإرشاد النفسي. ويمكن أن نتصور كيف تؤدي الترجمة الإجرائية لهذه القيم إلى الاهتمام بالبحث عن الوسائل والأساليب التي تحقق أهداف التوجيه والإرشاد، ذلك أن سلوك الأفراد في المجتمع الذي يهتم بهذه القيم ويحرص عليها يمكن أن يخلق ظروفا تجعل من الضروري تقديم الخدمات الإرشادية لكي يعمل المجتمع على تحقيق هذه القيم باستمرار.

وتلقي دراسة ليل شمدت L. D Schmidt، 1977. والتي كانت تدور حول: «أسباب نمو الممارسة المهنية للإرشاد النفسي في الولايات المتحدة» مزيدا من الضوء على المناخ الثقافي الذي يشجع على نمو الإرشاد. كما تشير إلى أنه كانت هناك معتقدات وافتراضات عن السلوك البشري شجعت على نمو الإرشاد. وتتمثل بعض هذه المعتقدات والافتراضات في أن السلوك البشري يمكن تغييره عن طريق تطبيق المعرفة السيكولوجية العلمية، وأن هدف هذا التغيير يهدف إلى تحسين هذا السلوك وتحقيق رفاهية الأفراد، وأن مسئولية هذا التغيير تقع على عاتق الفرد نفسه بينما يكون دور السيكولوجي هو العمل على توفير الظروف التي تيسر هذا التغيير، كما أن العمل على تحقيق هذا التغيير لا يتم إلا في إطار مهني.

وتعرض الدراسة بعد ذلك مجموعة من الخصائص التي تميزت بها ثقافة الولايات المتحدة والتي يعتقد أنها أدت إلى نمو مهنة الإرشاد النفسي، حيث تتميز هده الثقافة بالتأكيد على:

١ ـ الميل الشديد للتجريب والاختراع، لتجريب أساليب جديدة ومختلفة لحل المشكلات والمبادرة بالتغيير. ففي هذا المناخ الذي يتميز بالتجريب والاختراع، نجد أن كثيرا من التقاليد والتنظيمات لا يستمر طويلا، حيث يفضل كل ما هو جديد ومختلف على ما هو موجود حاليا في كثير من المجالات كالتربية والعمل والترفيه وغير ذلك. لكن البيئة سريعة التغير تخلق لدي الأفراد شعورا بالقلق وعدم اليقين تجاه الحاضر أو المستقبل. يرتبط بالميل إلى التجريب تطبيق العلم في المشكلات التي تواجه الإنسان. وقد أصبح واضحا بما لا يقبل الشك مدى استخدام التكنولوجيا في التربية والطب، كما تستخدم في المواصلات ووسائل الاتصال وفي جميع مجالات الحياة. ومن الطبيعي أن يؤدى هذا المجال الثقافي إلى الحاجة إلى جهود تربوية لمساعدة الأفراد على التعامل مع نتائج التغيير كما تتمثل في القلق والخوف ونقص الثقة وعدم اليقين. وما دامت التكنولوجيا بعدا هاما في الثقافة فلا بد أن تقوم هذه المجهودات التربوية لمساعدة الأفراد على أساس علمي ومترجمة إلى برامج تعمل على تحقيق هذا الهدف.

٢ ـ ويتميز الأمريكيون في الولايات المتحدة بدرجة عالية من الحركة والتغييرالمكاني physical mobility مع التركيز على الإنجازات

الفردية، لكن الانتقال أو الحركة هنا ليست نزوحا جماعيا، وإنما هي انتقال الأفراد أو الأسر الصغيرة للبحث عن فرص أفضل في التعليم أو العمل أو عن بيئة مريحة. وقد صاحب هذه الحركة عاملان:

العامل الأول: الأسرة أصبحت أقل أهمية كمصدر للتدعيم والمساعدة.

العامل الثاني: ازدادت أهمية الاعتماد على الذات كما ازدادت قيمة العمل على تحسين الذات كأساس للحصول على مكاسب مادية بالإضافة إلى اكتساب الهوية.

وقد أدى العامل الأول إلى الحاجة إلى توفير خدمات تقدم في البيئة المحلية لتحقيق أهداف اقتصادية أو تربوية أو صحية أو اجتماعية أو مهنية. أما العامل الثاني الذي يتمثل في تقدير إنجاز الفرد، فيبدو أنه يجعل الأفراد يميلون إلى أن ينسبوا كل ما يصيب الفرد إلى سلوكه هو نفسه، أو إلى اتجاهاته التي يمكن السيطرة عليها لا إلى «الحظ» أو غير ذلك من العوامل التي لا يمكن السيطرة عليها. وإذا كان الأمر كذلك، فإن الوصول إلى حياة مشبعة يعتمد على تحسين سلوك الفرد في مجال المهارات، التعليم،والحصول على المؤهلات أو على تغيير اتجاهاته وطموحاته، وتقديره لذاته،وتغيير دوافعه أو عليهما معا. وتشير الدراسة إلى الاتجاه الذي ظهر مؤخرا والذي يحمّل النظام (أو المجتمع) مسؤولية أكبر عن الأداء الإنساني.

٣ ـ الوصول إلى مستوى عال من النمو الاقتصادي أدى إلى الرفاهية المادية ومستوي عال للمعيشة. وقد أدى ذلك إلى ازدياد الإنتاج، ومحاولة إقناع الناس بشراء ما لا يحتاجون إليه بالضرورة عن طريق

الإعلان والتسويق وكما ترتب على هذا كثرة تنقل الأفراد إلى المدن التي توجد فيها الصناعة والأعمال، حيث تتوفر فرص العمل وقد ترتب على ذلك أيضا تقليل ساعات العمل وزيادة وقت الفراغ، مما أدى إلى نشأة المهن التي تعمل على خدمة الأفراد (لا يختلف ذلك عما يحدث في دول العالم الثالث في الوقت الراهن، ومن أكبر الأمثلة على ذلك ما يحدث في مصر من حيث الهجرة إلى المدن الكبيرة والي القاهرة بصفة خاصة ويبدو واضحا في كثرة العشوائيات المحيطة بالعاصمة وغيرها من المدن). ويبدو أن هذه الظروف الاقتصادية تفاعلت مع العاملين السابقين مما أدى إلى نمو الإرشاد النفسي. فبما أن الثقافة تؤكد على تحسين الذات، فإن بعض الوقت المتوفر من تقليل ساعات العمل يمكن أن يوجه إلى الذات كموضوع بهدف العمل على تنميتها.

ومن هنا يمكن القول بأن الحاجة إلى توفير خدمات الإرشاد النفسي في أي بلد من بلاد العالم تنشأ عندما تتوفر الظروف الآتية:

١ ـ الاقتناع بضرورة تحسين سلوك الأفراد والجماعات بوصفه أحد الأهداف الهامة لتنمية الإنسان.

٢ ـ استخدام المعارف والأساليب العلمية ووضع الخطط التي تستفيد من هذه المعارف والأساليب لتحقيق الهدف من تنمية الإنسان.

٣ ـ وجود ظروف ثقافية ومجتمعية تسمح بالعمل الجاد القائم على الاقتناع بضرورة تحقيق تنمية الإنسان.

نشأة الإرشاد النفسي

لقد كان نمـو الإرشـاد النفسي استجابة لما حدث في القرن التاسع عشر من ظروف اقتصادية واجتماعية وما ترتب عليها من مشكلات، مما أدى إلى الدعوة إلى الإصلاح الاجتماعي. فقد أدى نمو المدن في بداية القرن التاسع عشر، كما أدت الثورة الصناعية وما ترتب عليها من تغيرات مختلفة، إلى استغلال أصحاب الأعمال للعمال وإلى عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية. ولقد أثارت مظاهر الفقر والظلم والفساد ذعر الأمريكيين وجعلتهم يحللون أسلوب الحياة الأمريكية ويوجهون إليها النقد الشديد. ولقد ظهر هذا في الكتب التي نشرها بعض المصلحين الاجتماعيين والتي تناولت بالتحليل الحياة السياسية والاقتصادية. لقد أدت هذه الكتابات إلى مطالبة الجماهير بالإصلاح، مما أدى بالقائمين على الأمر إلى البحث عن علاج للعيوب الاجتماعية التي نتجت عن تحول المجتمع الأمريكي إلى مجتمع صناعي. وقد أدى ذلك إلى اهتمام كثير من المؤسسات الحكومية والأهلية بالمساعدة في ذلك. لكن المصلحون لم يقفوا عند هذا الحد، بل ذهبوا إلى ابعد من ذلك فنادوا باستئصال الأسباب الحقيقية للفقر والجهل والجريمة. وذلك بعد أن تأكد لهم أن المجتمع يتحمل قدرا من المسئولية عن هذه الظروف الاجتماعية السيئة. ومن ثم كان الاهتمام بتحسين الظروف الاجتماعية وإيجاد فرص أفضل للعمل وتحسين ظروف العمل والتعليم. وقد أدى الاعتقاد بإمكانية إصلاح وتحسين المجتمع إلى النظر إلى المدارس باعتبارها المكان الأهم الذي يجب أن تبدأ فيه الجهود الوقائية. وربما كان هذا المناخ الذي أوجدته حركة الإصلاح والذي نادي

فيه المصلحون بضرورة تحقيق العدالة والمساواة قد عمل على نشأة الإرشاد النفسي وتيسير نموه.

ويؤكد الباحثون في مجال الإرشاد النفسي على وجود ثلاث منابع أو روافد للإرشاد النفسي تتمثل في التوجيه المهني Vocational guidance، القياس النفسي Psychological Measurement، الاهتمام بالمعرفة والدوافع المعرفية للسلوك Cognitive and Motivational factor. وتري لجنة علم النفس التابعة لرابطة علم النفس الأمريكية أن هذه المتغيرات الثلاثة تمثل أصول الإرشاد النفسي، وسنعرض بشيء من التفصيل لهذه الأصول.

التوجيه المهني Vocational Guidance

يشير ميللر إلى صعوبة تحديد بداية محددة للتوجيه المهني. فالحركات الاجتماعية لا تنشأ مرة واحدة. ويشير العلماء ال أن التوجيه المهني كان استجابة لمجموعة من الظروف الاجتماعية التي سادت المجتمع الأمريكي في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. وفي دلك الوقت حدد العلماء أربعة من العوامل التي أدت إلى نمو التوجيه المهني. كان العاملان الأولان هما تقسيم العمل ونمو التكنولوجيا، ولقد ارتبط هذان العاملان بالنهضة الصناعية في نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين. وقد أدى نمو التكنولوجيا إلى بروز الفروق الفردية في تأدية مختلف الأعمال المعقدة، وأصبحت الحاجة ماسة إلى اكتشاف الفرد الملائم الذي يؤدى عملا معينا على أفضل وجه ممكن. وقد أدى ذلك إلى نشأة العامل الثالث وهو التعليم المهني. وكان العامل الرابع هو انتشار الديموقراطية الحديثة،

وما أدت إليه من اهتمام بحق الفرد في تقرير مصيره، والاهتمام بقيمة كل فرد ورفاهيته وبتكافؤ الفرص. ويرى العلماء أن وجود هذه العوامل جعلت الاهتمام بالتوافق المهني ضروريا، كما جعلت الديموقراطية التوجيه مثالا يجب أن يحتذي به. ويرى بروور Brewer, y. M 1942. أن التوجيه المهني لم يكن له بدايات واضحة وإنما نشأ نتيجة عدة عوامل كانت تتمثل فيما يلى:

١ ـ **العوامل الاقتصادية** متمثلة في النهضة الصناعية وتقسيم العمل.

٢ ـ **العوامل الاجتماعية** متمثلة في نمو المدن، وتشغيل الاطفال، والهجرة من الريف إلى المدن والبطالة.

٣ ـ **العوامل العلمية** وقد تمثلت في نمو وتطور العلوم بصفة عامة وتطور العلوم السلوكية والنفسية بصفة خاصة، حيث أمكن الاستفادة من علم النفس الفسيولوجي وعلم النفس التجريبي والقياس النفسي والعقلي.

٤ ـ **العوامل السياسية والإنسانية** وقد تمثلت في السياسات الإصلاحية التي تعمل على تحسين وضع الإنسان في المجتمع.

وبالرغم من صعوبة الاتفاق على تحديد بدايات التوجيه المهني، ألا أن الباحثين يتفقون على أن فرانك بارسونز Frank Parsons 1909 يعتبر الأب الروحي الحقيقي للتوجيه المهني.حيث كان فرانك بارسونز نشطا في حركة الإصلاح الاجتماعي، كما انه كان يعمل على تدعيم مبادئه بواسطة العمل الاجتماعي. والوقع أن إنشاء بارسونز للمكتب المهني في دار الخدمة المدنية Civil Service House في بوسطن عام ١٩٠٨ كان بمثابة إنشاء أول

مؤسسة للتوجيه المهني. فقد اهتم بارسونز في السنوات الأخيرة من حياته بحركة تعليم الكبار Adult Education، كما اهتم بدراسة شعور المراهقين بالاضطراب والإحباط بسبب ما يصادفونه من صعوبات في اختيار المهن التي تلائم استعدادهم وقدراتهم. وأدى هذا الاهتمام إلى بذله المزيد من الجهود في تعليم المراهقين كيفية اختيار المهن الملائمة وفي إرشادهم لتحقيق هذا الهدف. على أن جهود بارسونز لم تقتصر على العمل في هذه الميادين، بل إنه صاغ تصوره للتوجيه في كتابه اختيار مهنة A Vocation Choo-ing (١٩٠٩). ويذكر بارسونز في هذا الكتاب انه يوجد ثلاثة عوامل أساسية تساعد الشباب على الاختيار الجيد للمهنة تتمثل في:

١ ـ معرفة الشاب لنفسه وفهمه لذاته ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله وأهدافه ونواحي القوة والضعف في شخصيته ومعرفة أسبابها.

٢ ـ معرفة الشاب لمتطلبات وظروف النجاح ومزايا ومساوئ الأعمال المختلفة وأجورها وما تهيؤه له من فرص في المستقبل.

٣ ـ قدرة الشاب على إدراك العلاقة بين هاتين المجموعتين من الحقائق.

ويمكن صياغة هذه العوامل الثلاثة التي ذكرها بارسونز للتوجيه المهني في المصطلحات الحديثة فيما يلي:

١ ـ تقدير الفرد لقدرته أي المعرفة بالنفس.

٢ ـ توفير المعلومات المهنية.

٣ ـ تقديم الإرشاد الذي يساعد الفرد على الاختيار.

ويرى ميللر أن بارسونز يعالج اتجاهين مختلفين:

الاتجاه الأول

ويتمثل في حركة تطوير الأدوات السيكولوجية لتقدير الفرد، وذلك بالاعتماد على أساليب القياس النفسي التي يمكن بواسطتها الحكم على قدرات الفرد وميوله وغير ذلك من خصائص شخصيته، ويكشف كتاب اختيار مهنة عن وعي بارسونز بأهمية الأدوات والاختبارات السيكولوجية، فهو يوصي باستخدام المرشد لأدوات القياسِ المتاحة مع إدراكه لقيمتها المحدودة، ويعني ذلك أن بارسونز إدرك في ذلك الوقت أهمية استخدام أدوات القياس السيكولوجي. إلا أن علم النفس في ذلك الوقت لم يكن لديه الكثير مما يمكن أن يقدم في هذا المجال، ومن ثم اعتمد بارسونز على أسلوب دراسة الحالة الذي كان الأخصائيون الاجتماعيون يستخدمونه والذي كان مألوفا لديه.

الاتجاه الثاني

ويتمثل في امتزاج العامل الثاني (تقديم المعلومات المهنية) والعامل الثالث (الإرشاد) غير أن التركيز كان شديدا على تقديم المعلومات المهنية حيث يعتبر تقديم المعلومات المهنية للشباب هو حجر الزاوية في عملية التوجيه المهني.

لقد استمر تأثير القياس النفسي قويا خارج المدارس لعدة سنوات، فالمرشدون المهنيون الذين كانوا يعملون مع المحاربين القدامي بعد الحرب

العالمية الثانية كانوا يستخدمون كتاب بنجهام (الاستعداد وقياس الاستعداد ١٩٣٧). وقد صاحب حركة القياس النفسي في علم النفس الصناعي في ذلك الوقت التحليل الوظيفي للأعمال كما ظهر في دراسات الرواد من أمثال تايلور، وولترد وسكوت وموريس فينلتز. أما في المدارس فكان الاهتمام بالقياس النفسي يتركز على قياس الذكاء والتحصيل المدرسي أكثر من قياس القدرات التي تتطلبها الأعمال. وأسفر الاهتمام بتقدير المعلومات المهنية بطريقة منظمة في عام ١٩٣٩عن صدور الطبعة الأولى من قاموس المهن Dictionary Of Occupational Titles الذي أعده قسم تحليل معلومات العمل في مكتب الولايات المتحدة للتوظيف. وقد اشتمل هذا القاموس على أسماء وصفات عدة آلاف من المهن (١٨٠٠٠ مهنة)، في الولايات المتحدة. وسرعان ما أصبح هذا القاموس مرجعا رئيسا للمرشدين العاملين في شتي المجالات.

وبالرغم من أن التوجيه المهني ـ في بداياته ـ في المدارس لم يكن له أي أساس فلسفي أو سيكولوجي، إلا أن هذا الفراغ سرعان ما امتلأ نتيجة حركة القياس النفسي، فلقد أدى التقاء التوجيه المهني مع القياس النفسي إلى وجود أساس سيكولوجي للتوجيه، يقوم على قياس وتحليل الفرد. «فقد اعتمد التوجيه المهني على القياس بشكل أساسي» وازداد هذا الاعتماد على القياس بعد انتهاء الحرب العالمية الأولىألتي تم أثناءها تشخيص الأفراد من الناحية المهنية ومساعدتهم على الالتحاق بالوظائف.

وقد ازدهر التوجيه المهني من خلال الروابط المهنية التي تعمل على تنمية المهنة علميا ومهنيا. حيث تم تكوين رابطة قومية للتوجيه المهني، ثم تم

إنشاء الرابطة الأمريكية للإرشاد والتوجيه بعد اندماج الرابطة القومية للتوجيه المهني والرابطة الأمريكية للعاملين بشؤون الطلاب في الجامعات وغيرها من الروابط المهنية.

التوجيه التربوي Educational Guidance

بعد إنشاء المدارس الثانوية المهنية المتخصصة في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين بدأت تظهر مشكلة اختيار التلميذ لنوع التعليم. ويبدو أن بارسونز لم يكن مهتما بهذه المشكلة، ولكن المكتب المهني في بوسطن وافق في عام ١٩٠٩ على اعداد خطة للعمل مع طلاب المدارس لمساعدتهم على الاختيار المهني أي اختيار نوع التعليم والتخصص المهنى. وقد تم إنشاء عدد من روابط التوجيه المهني تحت اشراف عدد من علماء علم النفس الصناعى، وبعد ذلك بدأت تظهر العديد من المنظمات التي تتركز حول المناطق الصناعية. ويلاحظ أن معظم أنشطة التوجيه التي ارتبطت بالتربية في المدارس منذ بداية القرن العشرين كانت تدخل أساسا في إطار التوجيه المهني ثم بدأ الاهتمام بعد ذلك بالعمل على مساعدة الطلاب على اختيار المقررات الدراسية، وعلى التكيف مع مشكلات المدرسة، لكن تحويل التوجيه من مجال الاختيار والتوافق المهني إلى مجال الاختيار والتوافق الدراسي لم يكن جوهريا في بداية الأمر، إلا أن الجهود التي جاءت بعد ذلك اهتمت بتوسيع اهتمامات التوجيه التربوي، وعدم قصرها على الاهتمامات المهنية، حيث بدأت تهتم بمعالجة جميع خبرات الطلاب التربوية. وقد لعب التوجيه المهني دورًا هامًا في أنشطة التوجيه في المدارس. وقد استمر هذا التأثير حتى

الأربعينات من القرن الماضي، وقد بدأ التوجيه التربوي في العشرينات من القرن الماضي يأخذ اتجاهين. وكان الاتجاه الأول يعمل على توزيع التلاميذ على المناهج والمقررات Distribution كما كان يساعدهم على التوافق A-justment وكان المعلمون هم الذين يقومون بهذه المهام. أما الاتجاه الثاني فقد بدأ يظهر في ما يسمي بالتوجيه النمائي Developmental Guidance الذي لا يقتصر على مظهر واحد من مظاهر شخصية التلميذ. وأول من عبر عن هذا الاتجاه هو بروور Brewer, D. M 1942. الذي وصف التوجيه في المدرسة باعتباره مساعدة التلميذ على فهم وتنظيم وتحسين وتطوير أنشطته الفردية والتعاونية، وبهذا خرج بروور على التصورات السابقة للتوجيه التي كانت تقتصر على مجرد التوجيه المهني للطلاب، وعمل على الربط بين عملية التربية والتوجيه.

القياس النفسي Psychological Measurement

إذا كان التوجيه التربوي عبارة عن امتدادا لتطور التوجيه المهني، فانه يمكن القول أن حركة القياس النفسي تمثل العامل الأساسي الثاني في تطور علم النفس الإرشادي. ولقد نشأت حركة القياس النفسي ونمت بشكل متواز مع حركة التوجيه المهني، ولم يتيسر البدء في قياس الذكاء إلا بعد نشر مقياس بينيه، سيمون للذكاء عام ١٩٠٥. وقد تم نقل هذا الاختبار من أوروبا إلى أمريكا وظهرت له عدة ترجمات كان اشهرها مراجعة تيرمان التي ظهرت بعنوان مقياس ستانفورد بينيه في عام ١٩١٦. وقد أدى اشتراك الولايات المتحدة الأمريكية في الحرب العالمية الأولى، إلى تنشيط حركة

القياس النفسي، حيث تم وضع اختبار الجيش(ألفا) واختبار الجيش (بيتا) لاختيار المجندين، وتحديد المعوقين عقليا لاستبعادهم، والمتميزين لتدريبهم للعمل كضباط، كما صمم روبرت وودورث صحيفة البيانات الشخصية Personal Data Sheet التي كان هدفها تحديد العصابيين الذين لا يصلحون للخدمة العسكرية. وهناك علاقة وثيقة بين القياس النفسي والتوجيه المهني تبدو واضحة في مراحل تطور حركة القياس النفسي. حيث تعتبر المرحلة الأولى هي المرحلة الرائدة التي امتدت من علم ١٩٠٠ إلى عام ١٩١٥، وفيها ظهرت المراجعات الأمريكية لاختبارات بينيه، كما ظهر القياس الجمعي، وأول اختبارات تحصيلية مقننة. وتمتد المرحلة الثانية من عام ١٩١٥ إلى عام ١٩٣٠ وهي المرحلة التي شهدت ظهور اختبارات الجيش وانتشار القياس الجمعي واختبارات التحصيل. كذلك بدأت في الظهور اختبارات الاستعدادات والميول المهنية مثل اختبار ستروتج للميول المهنية، كمل ظهرت اختبارات الاستعدادات الخاصة مثل الاستعدادات الموسيقية والميكانيكية والفنية. وتغطي المرحلة الثالثة الفترة من عام ١٩٣٠ إلى عام ١٩٤٥ وتمثل تحولا من الاستمرار في ضع المزيد من الاختبارات إلى تقييم ناقد لما وضع منها وقد كانت أكثر الاختبارات التي تعرضت للنقد هي اختبارات الشخصية والميول. وقد شهدت المرحلة الرابعة التي امتدت من عام ١٩٤٥ وحتى عام ١٩٦٠ وضع بطاريات الاختبارات وبرامج القياس الشاملة. ولقد حدثت تطورات عديدة بعد عام ١٩٦٠، لعل أهمها النقد الشديد الذي أصبح يوجه إلى القياس النفسي وإلى المبالغة في اعتماد المرشدين عليه.

وقد ساعدت الحرب العالمية الأولى على استخدام الاختبارات في المدارس، إذ ازدحمت الفصول بالطلاب بعد انتهاء الحرب، وأصبح واضحا ما بين طلاب الفصل الواحد من فروق في القدرات والاستعدادات، وقد اثر هذا في اتجاهات الوالدين والمدرسين نحو الطلاب. عندئذ استخدم المرشدون في المدارس لكي يعملوا مع الطلاب في ضوء استعداداتهم وقدراتهم وميولهم كما تقيسها الاختبارات النفسية، ولكي يساعدوهم على تخطيط برامجهم واتخاذ قراراتهم المهنية. ولقد ساعد استخدام الاختبارات في التوجيه على أن يفهم المدرسون التلاميذ بشكل أفضل ولقد نما استخدام الاختبارات في الولايات المتحدة الأمريكية حتى أصبح هناك ما يزيد على ألفي اختبار جاهز للاستعمال. تأثيرات سيكولوجية: ـ من الملاحظ أن حركة التوجيه المهني وحركة القياس النفسي بدأتا في نفس الوقت وسارتا في اتجاهين متوازيين ولم تبدءا في التكامل إلا بعد الحرب العالمية الأولى، حيث بدأ التوجيه المهني يستخدم أساليب القياس النفسي. وقد تبين الباحثون أن التوجيه لا يمكن أن يكون عملية ميكانيكية تقوم بمزاوجة الأفراد مع الأعمال التي تتطلب هذه القدرات، وأن المرشد لا يتعامل مع مشكلات، وإنما يتعامل مع أفراد، ومن ثم بدأ التوجيه يتأثر بالعلاج النفسي وغيره من دراسات علم النفس، وبدأ علم النفس الإرشادي في الظهور، بحيث أصبح موضوعه الفرد وتكيفه وعلاقته مع الواقع متمثلا في عالم العمل.

وقد بدأت جذور هذا التيار الثالث تنمو في نفس الوقت الذي بدأ فيه التوجيه المهني والقياس النفسي في نهاية الثلاثينيات وأوائل الأربعينيات من القرن الماضى، حيث بدأ تكامل هذا التيار مع التيارين السابقين مكونا علم

النفس الإرشادي. وسنعرض حديثنا هنا باختصار على حركة الصحة النفسية وعلم النفس العلاجي والتحليل النفسي.

حركة الصحة النفسية

اطلع كليفورد بيرز Clifford Beers على حياة المرضي النفسيين في المصحات العقلية بعد أن عاش معهم فترة من الزمن، حيث صدمته أساليب معاملة هؤلاء المرضي، فنشر كتابه (عقل وجد نفسه» عام ١٩٠٨)، ونبه إلى سوء حظ هذه الفئة من البشر، ونادي بضرورة معاملتهم معاملة إنسانية كريمة تساعدهم على التخلص من متاعبهم، وتمكنهم من العودة إلى الحياة العادية. وقد أدت جهود بيرز إلى تكوين جمعية المهتمين بالصحة النفسية، ثم إلى الرابطة القومية للصحة النفسية في عام ١٩٠٩ . وتعتبر هذه الرابطة المسئولة عن تحقيق كثير من الإصلاحات التشريعية الرائدة ورعاية المرضي بعد خروجهم من المستشفيات، وانشاء عيادات خارجية مجانية لهم. وقد بذلت الرابطة جهودا كبيرة لكي توفر للمرضي المعاملة الإنسانية والإقامة الملائمة، والقوانين الفعالة، كما اهتمت بدراسة وعلاج وتأهيل الأفراد المصابين باضطرابات عقلية بسيطة. وقد وجهت الرابطة الانتباه إلى الحاجة إلى الوقاية من الأمراض العقلية وإلى الاكتشاف المبكر لها وعلاجها، وبالتالي شجعت رجال الدين كما شجعت الاباء على أن يصبحوا أكثر حساسية للمشاعر، كما أشرفت على بدأ برامج الإرشاد في المدارس والعيادات الخارجية في البيئة المحلية. وقد أدى كل ذلك إلى إعادة التفكير في المناهج الدراسية والنظم المدرسية وما يترتب عليها من آثار نفسية سالبة، ومن أجل ذلك

اهتمت الرابطة بتوجيه اهتمام المرشدين إلى العمل على تفهم دوافع التلاميذ ومشاعرهم، والي مساعدة المعلمين على أن يتعاملوا بانسجام مع الحاجات السيكولوجية للطلاب.

علم النفس العلاجي

شهدت الأربعينيات تأثيرا هاما تمثل في نشر كارل روجرز C.Rogers كتابه (الإرشاد والعلاج النفسي عام ١٩٤٢). وقد امتد تأثير هذا الكتاب إلى علم النفس الإكلينيكي، الذي كان يكتفي بمجرد التشخيص وتقييم الشخصية. وقد شهدت السنوات التي تلت نشر كتاب روجرز اهتماما بأساليب العلاج تفوق الاهتمام بأساليب القياس، وامتد أثر ذلك إلى الاهتمام بالإرشاد كعملية سيكولوجية. وقد قام روجرزوتلاميذه بتطوير نظريته في العلاج المتمركز على العميل، واجروا كثيرا من البحوث التي حددت معالم العلاج والإرشاد النفسي، وكشفت عن العوامل التي تيسر نمو الشخصية، كما ساهمت هذه الجهود في التقليل من الاتجاهات والأساليب التسلطية في العلاج والتي كانت سائدة في البدايات الأولى للإرشاد.

وقد ساهمت هذه النظرية في جعل المرشدين المهنيين سواء كانوا متخصصين في علم النفس أو في غيره من المجالات أكثر إيمانا بوحدة الشخصية، كما أكدت على أن المرشد يرشد أفرادا وليس مشكلات، وأن مشكلات التوافق في مظهر من مظاهر الحياة، تؤثر على غيرها من المظاهر، وأن عمليات الإرشاد التي تتصل بتوافق الفرد، سواء في مجال المهنة أم الحياة مع الجماعة أم القيم الشخصية تتميز بالتعقيد. ولعل أهم إنجاز لنظرية

روجرز هو أنها قدمت لكل أنواع المرشدين فهما أفضل لعمليات الإرشاد النفسي وأساليبه.

ولا يمكن أن نتجاهل الدور الذي قدمته نظرية التحليل النفسي لفرويد Freud بعد الاعتراف الأمريكي بأهميتها. ومما يجب ذكره هنا أنه على الرغم من الشهرة الواسعة التي حظي بها التحليل النفسي منذ أواخر القرن التاسع عشر، وبالرغم من الاهتمام غير المحدود بمجالات بناء الشخصية واسباب المرض النفسي كما عرضها فرويد وزملاؤه، إلا أنه لم يكن لهذه النظرية تأثيرا كبيرا على الإرشاد النفسي في بداية القرن العشرين، ومع ذلك فقد ساهمت المفاهيم التي صاغها التحليل النفسي خلال مسار النظرية وتطورها في فهم سلوك الأفراد بدرجةواضحة.

تطور مفهوم الارشاد النفسي

يعتبر عام ١٩٥١ هو العام الذي شهد بداية استخدام عنوان جديد للعمل في ميدان علم النفس، كما شهد ظهور ميدان جديد من ميادين علم النفس، لم يكن قد تبلور قبل ذلك، باعتباره ميدانا قائما بذاته. هذا الميدان الجديد هو علم النفس الإرشادي،وقد تمت الموافقة عل هذا المصطلح الجديد بالإضافة إلى مصطلح آخر هو أخصائي الإرشاد النفسي Counseling Psycho-ogist في حلقة نقاشية خاصة عقدت في جامعة وسترن عام ١٩٥١ كان على رأسها جلبرت رن، قبيل الاجتماع السنوي لرابطة علم النفس الأمريكية.

وبالرغم من أن الإرشاد يشتمل على التوجيه المهني، إلا انه يذهب إلى ابعد من ذلك ليتعامل مع الفرد كفرد، محاولا مساعدته في كل أنواع التوافق

في الحياة. والمبدأ الذي يقوم عليه الإرشاد هو أن الفرد الذي يتوافق هو الذي يحتاج إلى مساعدة، وليست المشكلة المهنية أو الزواجية أو الشخصية التي تحتاج إلى حل. وأن علم النفس الإرشادي يعترف بان الفرد الذي يتوافق يعيش في عالم واقعي يمكن أن يواجه مشكلات موقفيه مؤقته أو مشكلات سلوكية ترتبط بالاتجاهات التي تحدد معدل أداء الأفراد. ويعتمد علم النفس الإرشادي في المجال التطبيقي على استخدام الاختبارات السيكومترية لقياس جوانب الشخصية المختلفة، كما يعتمد كذلك على استخدام المقابلات الاكلينيكية والعلاجية لطالبي الإرشاد.

ويرى أخصائيو الإرشاد النفسي أن الإرشاد يهتم بالفرد السوي (Gustad ١٩٥٣) وأن هدف الإرشاد هو مساعدة الفرد السوي سواء كان دارسا أم عاملا أم والدا أم غير ذلك على أن يكتسب تكاملا وتوافقا نفسيا أفضل وأن يجد بدائل أكثر ملاءمة مما يجده عادة في عالمه الواقعي المضطرب. وبالرغم من أن هذا الاتجاه يعد صحيحا إلى حدما، فإن كثيرا من الأخصائيين في الإرشاد النفسي يعتبرون أن هذا التعريف غير كاف، فعلم النفس الإرشادي يهتم بالمعوقين وغير الأسوياء أو غير المتوافقين، ولكن بشكل مختلف عما اعتاده علم النفس الإكلينكي الذي يهتم عادة بتشخيص طبيعة ودرجة المرض النفسي، وبالنواحي الشاذة حتى في الأفراد الأسوياء، وبالكشف عن صعوبات التوافق واتجاهات عدم التكيف، وان يتقبل ويفهم هذه الاتجاهات حتى يمكن تعديلها. ذلك ان علم النفس الإرشادي يهتم بالصحة "Hygienies" وبالنواحي السوية حتى في الأفراد غير الأسوياء، وبتحديد وتنمية الإمكانيات الفردية والاجتماعية والاتجاهات التوافقية حتى يمكن

مساعدة الفرد في استخدام هذه الإمكانيات بشكل أكثر فاعلية وهذا هو ما يؤكد عليه " Gustad" ١٩٥٣.

وهكذا يرى أخصائيو الإرشاد النفسي أن موضوعه هو السواء وليس الشخص السوي، وأن هدفه تنمية الخصائص السوية في الفرد بحيث يمكن استخدام إمكانياته بشكل أكثر فاعلية. وهذا يعني أن علم النفس الإرشادي يهتم بالجوانب الإيجابية في تنمية الإنسان عن طريق تنمية مصادر القوة في سلوكه، كما أكد ملتون هان Hann, M. في خطابة الرئاسي للقسم ١٧ في رابطة علم النفس الأمريكية وقد قدم هان نمطًا لعمل أخصائيي الإرشاد النفسي يتكون من ثمانية أبعاد. على اعتبار أن أخصائيي الإرشاد النفسي،هم مجموعة محددة من الممارسين الذين تتوفر فيهم شروط الممارسة وان الإرشاد النفسي لا يمارسه إلا الأخصائيون وليس أي مهني آخر له صلة بالارشاد النفسي، مثل الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي العام. وهذه الأبعاد هي:

١. يهتم أخصائيو الإرشاد النفسي أساسا بالمستفيدين Client وليس بالمرضي Patients، وبجمهور الأفراد الذين يستطيعون أن ينموا أنفسهم ويتوافقوا بشكل معقول في المجتمع.

٢. لا يعمل أخصائيو الإرشاد النفسي تحت إدارة أو إشراف مهن أخرى.

٣. تقوم الأدوات والأساليب في الإرشاد على أسس معيارية أكثر مما هو واضح في الميادين الأخرى.

٤. يميل المرشدون إلى التأكيد على نظرية التعلم في المستويات المعرفية

والعقلية مع عدم تجاهل الأساس الديناميكي للشخصية، وهم يساعدون العملاء على تغيير الاتجاهات وأنساق القيم ولكن نادرًا ما يحاولون إعادة تشكيل أو إعادة بناء الشخصية.

٥. يتعامل المرشدون مع حالات القلق التي تحبط أو تتداخل مع النمو الإيجابي.

٦. المرشدون هم أكثر المهنيين مهارة في تقدير وتقويم السمات الإنسانية في مجالات الحياة التربوية والمهنية والاجتماعية عن طريق تصور نوع من الموازنة لمساعدة العملاء على الإسهام في الحياة الاجتماعية والإفادة منها بأفضل ما يمكن.

٧. يلتزم المرشدون بمتابعة المسترشد خارج مكتب الإرشاد ولا تكتمل عملية الإرشاد حتى تكون هناك خطة يقبلها العميل في المستقبل (خطة تعليمية أو تدريبية محددة أو استكشاف مهني أو اتجاه اجتماعي).

٨. يؤكد المرشدون على نواحي القوة السيكولوجية الإيجابية واستخداماتها الشخصية الاجتماعية في مقابل تشخيص وعلاج الاضطراب العقلي الذي يقوم به مهنيون آخرون.

ويتضح التأكيد على النمو الإيجابي في تعريف قسم علم النفس الإرشادي في رابطة علم النفس الأمريكية والذي نشر عام ١٩٥٦ من النقاط التالية:

يؤكد علم النفس الإرشادي في الوقت الراهن على ضرورة الإسهام فيما يلي:

(أ) تنمية حياة الفرد الداخلية من خلال الاهتمام بدوافعه وانفعالاته.

(ب) توصل الفرد إلى حال من الانسجام مع بيئته من خلال مساعدته على تنمية الإمكانيات التي يجب أن يأتي بها لتحقيق مثل هذا الانسجام بمساعدته على أن يستخدم موارد البيئة استخداما ملائما.

(ج) التأثير على المجتمع لكي يتعرف على الفروق الفردية لكي يشجع افراده على تحقيق النمو الاقصي والاكثر كمالًا.

ولمساعدة الفرد على تنمية حياه داخليه ناضجة، فإن علم النفس الإرشادي يعتمد على سيكولوجية الشخصية ونظريات التعلم، وبذلك يستخدم مفاهيم وأدوات يستخدمها الأخصائيون النفسيون الاكلينيكيون والتجريبيون والاجتماعيون والتربويون. ولأن علم النفس الإرشادي يهتم بالإسهام في تنمية فئات مختلفة من البشر، فإنه لا يهتم بعلاج الحالات الطارئة. ويهتم علم النفس الإرشادي بمساعدة الأفراد على التغلب على مختلف العقبات التي تعترض نموهم، أينما وجدت هذه العقبات، وعلى تحقيق أقصي نمو ممكن لإمكانياتهم. ومن أجل ذلك يعمل المتخصصون في الإرشاد النفسي في عدد من المواقع، على سبيل المثال في المدرسة والمستشفي والمصنع أو الشركة وغيرها من المؤسسات البيئية. ولكي يساعد الأفراد على الوصول إلى انسجام مع بيئاتهم، فقد اهتم أخصائيو الإرشاد النفسي بتطوير الأساليب السيكولوجية والاختبارات التي تساعد على التنبؤ بمختلف الخطط البديلة التي يمكن أن يسعي العملاء إلى تحقيقها خلال رحلة النمو السوي (مثال ذلك تحقيق الإنجاز العلمي أو النجاح المهني أو السعادة الزوجية....

وهكذا). ويؤكد هذا التعريف ما سبق أن اكده ملتون هان من أن المرشدين مستعدون لكي يتابعوا العميل خارج مكتب الإرشاد لكي يعملوا مع الأفراد والجماعات التي يمكن أن يتعامل معها العميل بهدف مساعدته على تحقيق أقصي نمو ممكن.

وتؤكد «المعايير الموصي بها لتدريب أخصائي الإرشاد النفسي على مستوى الدكتوراه» والتي صدرت من قسم التوجيه والإرشاد في رابطة علم النفس الأمريكية عام ١٩٥٢ ـ على أن الهدف المهني لأخصائي الإرشاد النفسي هو «تشجيع النمو النفسي للفرد». كما أن الإرشاد يؤكد الجانب الإيجابي والوقائي، ويركز على استثارة النمو الشخصي لكي يعمل على زيادة الفاعلية الشخصية والاجتماعية والاستعداد لمواجهة أية معوقات محبطة. ومما يلفت الانتباه في هذا التقرير ورود عبارات تشير إلى أن عمل المرشد يتضمن اتخاذ الإجراءات الوقائية للأفراد، كما يتضمن مساعدتهم على اكتساب الإيجابيات. كذلك يؤكد التقرير على تيسير النمو الكامل.

أدوار المرشد النفسي

لا يكاد يقتنع الإنسان النامي الذي ينمو بشك صحيح بما يصل إليه من أهداف، فهو دائما يبحث عن التجديد والتطوير والتحسين، فهو كما قال (روجرز) في حالة صيرورة. ولاتكاد مهنة الإرشاد النفسي ـ بوصفها مهنة نامية ـ تقنع بما وصلت إليه من تقدم وتطور. فالمرشدون لا يكتفون أبدا بما وصلوا إليه في تحديد معالم مهنتهم. لذلك استمرت محاولاتهم في السعي نحو الوصول إلى تعريف أفضل للإرشاد النفسي وتحديد أدق لدور المرشد.

وفي هذه الفترة استطاع العلماء أن يحددوا معالم الدور الانمائي للإرشاد D-velopmental Role ويتضح ذلك من تقرير الشئون المهنية في قسم علم النفس الإرشادي الذي أصدره رئيس لجنة رابطة علم النفس الأمريكية، ويشير هذا التقرير إلى تعريف جوردان وزملائه الذين يرون أن المرشد يقوم بأدوار ثلاثة: الأول العلاجي أو التأهيلي، Remedial Rehabilitative والثاني الوقائي Preve-tive والثالث التربوي والانمائي Educative Developmental ويرى ايفي Ivey، أن ترتيب هذه الأدوار الثلاثة يجب أن يتغير، بحيث يكون الدور الرئيسي للمرشد هو الدور التربوي الانمائي، بينما يحتل الدور الوقائي المرتبة الثانية، ولكنه لا يهمل الدور العلاجي التأهيلي، الذي يأتي في المرتبة الثالثة في إطار علم النفس الإرشادي. ويؤكد ايفي على معالم النموذج السيكوتربوي للمرشد باعتباره يركز بالدرجة الأولى على وظيفة مساعدة المسترشد ليس في إطار اللاسواء (أو المرض) الذي يعتمد على السلسة التالية ـ التشخيص ـ الوصف ـ العلاج ـ الشفاء، وإنما في إطار نقص شعور العميل بالاشباع أو الرضا والذي يعتمد على السلسلة التالية ـ تحديد الهدف ـ تعلم المهارات ـ تحقيق الرضا، أو تحقيق الهدف، أما عن المستفيدين من هذا النمودج فهم الطلاب وليس المرضى. وفي هذا النموذج نجد أن دور المرشد النفسي لا يقتصر على العلاقة الارشادية الثنائية، بل يصبح الإرشاد واحدا من عدة مهارات يستخدمها المرشد النفسي لكي يساعد الأفراد على تعلم أسلوب الحياة. وهكذا يصبح الإرشاد النفسي بوصفه عملية مساعدة، واحدا من المهارات المختلفة للمرشد مثل: التدريب، الاستشارة، واستخدام الوسائط المتعددة أو استخدام برامج الكمبيوتر وغير ذلك. ويعرض ايفي أربعة مظاهر

للنموذج السيكوتربوي للإرشاد النفسي هي نفسها التي سبق أن حددها موريل وهورست Morrill& Hurst وهي:

أولًا: حيث نجد أن هذا النموذج يشتمل على عدة برامج مثل التدريب على مهارات المساعدة الفعالة، وتدريب الوالدين، وورش تخطيط الحياة، والتدريب على مهارات الإنصات، وورش الزواج، وتدريب المساعدين غير المهنيين، فإن هذا يدل على أن محتوي علم النفس الإرشادي قد اتسع في السنوات الماضية ليشتمل على التربية السيكولوجية، والتدريب على تعديل السلوك، والتدريب على الممارسة الأسرية، والاستشارة، وغير ذلك من المهارات.

ثانيًا: يعمل أخصائيو الإرشاد النفسي مع الجماعات الأولية والجمعيات الاهلية في البيئة المحلية، والمنظمات. وقد أصبحت الأسرة وجماعات الرفاق من أهم ما تتجه إليه الخدمات الإرشادية. وبالرغم من أن بعض أفراد هذه الجماعات يمكن أن يتلقوا خدمات علاجية أو إرشادية، إلا أن معظمهم يتلقون خبرات سيكوتربوية وتدريبا في الوصول إلى الأهداف (التنمية البشرية). ولم يعد المرشد النفسي الجيد يقنع بالجلوس في مكتبه مستريحا لكي يقدم الإرشاد الفردي لمن يلجئون إليه طالبين منه خدمة ارشادية.

ثالثًا: يعمل أخصائيو الارشاد النفسي على تدريب الآخرين على كيفية تقديم الخدمات (مثل تدريب الميسرين من معاوني المهنيين). ويستطيع المرشد أن يستخدم في تدريب عملائه ـ على مختلف المهارات العديد من البرامج الحديثة التي تتناسب مع الهدف المراد تحقيقه، كما يستخدمون

وسائل الاتصال التي تتناسب مع تكنولوجيا العصر، وبرامج الحاسبات الالكترونية وشبكة الانترنت.

رابعًا: ويتمثل هدف الرشاد في الهدف الثلاثي: التربوي / الانمائي، الوقائي، والعلاجي. ومن الأفضل أن يتجه دور المرشد إلى الجانب التربوي أكثر من الجانب العلاجي.

والخلاصة هي أن:

النموذج السيكوتربوي يقدم محتوي واسعا لعمل أخصائي الإرشاد النفسي، حيث تتسع دائرة العملاء من الأفراد لتشتمل على الأسر، والجماعات الأولية، والجمعيات، ومنظمات المجتمع. ويمكن أن يتفاوت منهج الإرشاد من التدخل المباشر إلى التدخل غير المباشر الذي يهدف إلى تعليم الآخرين كيف يساعدون غيرهم، كما يمكن أن يشتمل على مداخل أساليب الاتصال ويصبح غاية هذه الوظائف الجديدة تربويا بالدرجة الاولى، ويصبح العمل العلاجي عملا ثانويا.

وكان من الطبيعي ألا تأتي هذه الصياغة للاتجاه الانمائي / التربوي في الإرشاد النفسي فجأة حيث نجد أن هناك من ينظر إلى التوجيه باعتباره عملية تعمل على تنظيم وتيسير (تنظم وتيسر) النمو الإنساني، كماهو الحال في كتابات بلوخر Blocher الذي يعتبر هدف الإرشاد المساعدة على تحقيق الفاعلية الإنسانية في إطار يتضمن حاجات النمو والأدوار الاجتماعية وأساليب التوافق، ونجده أيضا عند رن Wrenn الذي يرى أن التركيز الأساسي في إرشاد الطلاب يجب أن يكون على حاجات النمو ومراحل اتخاذ القرارات

خلال حياتهم كلها. ولقد تبلورت في السبعينيات هذه البدايات كلها، وتم اعتماد الاتجاه الانمائي الذي أصبح لا يهتم بالنمو الشخصي للفرد فقط، وإنما يعالج في إطار التنمية الاجتماعية والتنمية البشرية.

تعريف رابطة علم النفس الأمريكية لعلم النفس الإرشادي: ١٩٨١

كان من نتيجة الجهود المبذولة للتوصل إلى صيغة موحدة لعلم النفس الارشادي أن وافق مجلس رابطة علم النفس الأمريكية في يناير ١٩٨٠ على «معالم تقديم الخدمات السيكولوجية بواسطة الأخصائيين السيكولوجيين الإكلينيكيين والإرشاديين والصناعيين / التنظيميين وفي المدرسة». وقد نشرت هذه المعالم في مجلة الأخصائي النفسي American Psychologist في عام ١٩٨١ . وتمثل المعايير والمعالم وجهة النظر الرسمية لرابطة علم النفس الأمريكية، حيث تم الاتفاق على التعريف التالي:

علم النفس الإرشادي اذن هو العلم الذي يهدف إلى «مساعدة الأفراد على اكتساب أو تنمية المهارات الشخصية ـ الاجتماعية وتحسين التوافق لمطالب الحياة المتغيرة، وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة، واكتساب عديد من قدرات حل المشكلات واتخاذ القرارات». ويستفيد من خدمات الإرشاد النفسي الأفراد والأزواج والأسر في كل مراحل العمر بهدف التعامل بفاعلية مع المشكلات المرتبطة بالتعليم والاختيار في الحياة المهنية والعمل والحب والزواج والأسرة والعلاقات الاجتماعية الأخرى والصحة والتقدم في العمر والإعاقة سواء كانت اجتماعية أو حسية أو جسمية. كما تقدم هذه الخدمات في المؤسسات التربوية أو مؤسسات ومراكز التأهيل أو المؤسسات الصحية،

وفي عديد من المؤسسات الخاصة أو العامة التي تعمل على تقديم الخدمات في مجال واحد أو أكثر من مجالات المشكلات السابقة وتشتمل خدمات الإرشاد السيكولوجية على:

١ ـ التقييم والتقويم والتشخيص:

وتشتمل على العديد من الإجراءات نذكر منها: الملاحظة السلوكية، المقابلة، تطبيق وتفسير الأدوات الخاصة بقياس التحصيل التربوي، وقياس كل من المهارات الأكاديمية، والاستعدادات، والميول، والقدرات المعرفية، والاتجاهات، والانفعالات، والدوافع والحالات النفسية العصبية، وخصائص الشخصية وسماتها، أو أي مظهر آخر من مظاهر الخبرة الإنسانية والسلوك الإنساني يمكن أن تسهم في فهم ومساعدة القائمن على تقديم خدمات الإرشاد النفسى.

٢ ـ خدمات التدخل:

وتشتمل إجراءات التدخل التي تشتمل على الإرشاد النفسي الفردي أو الجماعي (مثل الإرشاد التربوى، والإرشاد المهنى، والإرشاد الزواجى، الإرشاد الأسرى)، ويمكن استخدام عمليات التدخل العلاجي الجماعي أو الفردي من خلال مدخل التعلم الاجتماعي أو أي مدخل آخر يمكن أن يكون ملائما. ويستخدم التدخل لأغراض الوقاية، والعلاج والتأهيل، كما يمكن أن يشتمل على عديد من الوسائل السيكولوجية مثل العلاج النفسي أو العلاج السلوكي أو العلاج الزواجي والأسري، وأساليب التغذية الحيوية المرتدة واساليب إعادة تشكيل البيئة.

٣ـ الاستشارة المهنية ووضع برامج لتدريب العاملين ومساعدة أي مؤسسة أو منظمة تربوية في وضع خطة للتعامل المثمر والايجابي مع المشكلات الملحة للدارسين فيها.

٤ ـ تطوير برامج الخدمات:

مثل مساعدة مراكز التأهيل في تخطيط برامج لارشاد العملاء في مجال الحياة المهنية.

٥ ـ الإشراف على خدمات الإرشاد النفسي:

مثل مراجعة أنشطة التقدير والتدخل التي يقوم بها العاملون في المؤسسة الإرشادية.

٦ ـ تقويم الخدمات وإجراء البحوث بهدف تحسين الخدمات.

ويعكس هذا التعريف الاتجاهات الحديثة في الإرشاد. فعلم النفس الإرشادي يهتم بالإمكانيات الإيجابية للفرد والجماعة في إطار نمائي، ولا يقصر خدماته غلي المساعدة الإرشادية للفرد، بل يعمل مع الجماعات والمنظمات من أجل مساعدتها ومساعدة أفرادها على تحقيق فاعلية السلوك سواء بواسطة الإرشاد الفردي أو الجماعي أو تقديم الاستشارات أو تصميم وتنفيذ البرامج التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف، ويهدف الإرشاد أساسا إلى تشجيع النمو الإنساني على مستوى الفرد أو الجماعة، ومن أجل ذلك ينظر إلى المستقبل محاولا أن يتبنأ بما يمكن أن يحدث فيه، ويضع الخطط لاستثمار إيجابياته ومواجهة احباطاتة بمساعدة الأفراد على اكتساب وتنمية المهارات التي تساعدهم على السلوك الفعال في البيئة الجديدة في المستقبل، ومن ثم

فهو إيجابي ووقائي. يتبع عميله فردا كان أو جماعة خارج حجرة الإرشاد إلى كافة المواقع التي يمكن أن تتحقق فيها أهدافه.

ويلاحظ أن هذا الاتجاه الانمائي في النظر إلى الإرشاد قد اتضح في تغيير اسم الرابطة الأمريكية للأفراد والتوجيه American Personal And Guidance Association إلى الرابطة الأمريكية للإرشاد والتنمية American Association For Counseling And Development في يونيو ١٩٨٣.

ويمكن أن نقول باختصار أن الإرشاد النفسي هو علم تنمية سلوك الأفراد والجماعات عن طريق مساعدة الفرد والجماعة على تحقيق امكانياتة وفاعلية سلوكه. وهو بذلك يمثل أحد المجالات الهامة من مجالات علم النفس التطبيقية.

الفصل الثالث

الإرشاد النفسي والتوجيه والعلاج النفسي

التوجيه والإرشاد النفسي

كان التوجيه المهني أحد الأصول التي قام عليها علم النفس الإرشادي لذلك فقد اقترن مفهوم الإرشاد بمفهوم التوجيه. وبالرغم من أننا نجد بعض الكتاب العرب يعتبرون الإرشاد أسلوبا يخدم التوجيه، ونجد منهم من يعتبر أن التوجيه والإرشاد والعلاج ما هي إلا درجات في عملية واحدة، ومنهم من يستخدم الإرشاد والتوجيه بالتبادل أحيانا.

وتستخدم كلمة «التوجيه» لتعبر عن برنامج أو إطار لرعاية التلاميذ. ويعرف شرتزر وستون Shertzer & Stone التوجيه بأنه «عملية مساعدة الأفراد على أن يفهموا أنفسهم وعالمهم» ويستعرضان محتويات هذا التعريف، فكلمة «عملية» تعني أي ظاهرة تتغير باستمرار عبر الزمن. وبذلك تشير إلى أن التوجيه يتضمن سلسلة من الأفعال والخطوات التي تتقدم نحو هدف معين. وتعني «المساعدة» تقديم العون، أو تمكين الفرد من الحصول على شيء. وتعني عبارة «أن يفهموا أنفسهم وعالمهم» أن يستطيع الأفراد معرفة

أنفسهم باعتبارهم أفرادا وأن يصبحوا أكثر وعيا بذواته، وأن يدركوا بوضوح طبيعة شخصياتهم وتستخدم كلمة التوجيه لتصنيف البرامج المدرسية التي أعدت لكي تساعد التلاميذ على فهم أنفسهم والمجتمع الذي يعيشون فيه، ولتنمية إمكانياتهم وفرصهم في الحياة. ويشتمل برنامج التوجيه في المدرسة الثانوية الحديثة على العناصر الآتية:

١ ـ التقييم Appraisal:

ويهتم هذا العنصر بجمع وتحليل مجموعة من البيانات الموضوعية والشخصية الذاتية أو السيكولوجية والاجتماعية عن التلاميذ للوصول إلى فهم أفضل لهؤلاء التلاميذ ولمساعدتهم على أن يفهموا أنفسهم.

٢ ـ توفير المعلومات Information:

ويهتم هذا العنصر بالتخطيط لإعطاء التلاميذ معرفة أكثر بالفرص التعليمية والمهنية والشخصية والاجتماعية حتى يستطيعوا القيام باختيارات واتخاذ قرارات قائمة على المعرفة في هذا العالم الذي يزداد تعقيدا.

٣ ـ الإرشاد Counseling:

ويهتم الإرشاد بتيسير فهم الذات وتنميتها من خلال إقامة علاقات ثنائية أو في إطار جماعات صغيرة. ويرتكز الاهتمام في هذه العلاقات على النمو الشخصي واتخاذ القرارات التي تقوم على فهم الذات ومعرفة البيئة.

٤ ـ الاستشارة Consulting:

و تهدف الاستشارة إلى تقديم مساعدة متخصصة للمدرسين ومديري

المدارس والوالدين لكي يستطيعوا أن يكونوا أكثر فاعلية مع التلاميذ ولتحسين المدرسة كمنظمة.

٥ ـ التقويم Evaluation:

و يهدف التقويم إلى اكتشاف مدى فاعلية برامج التوجيه ويكشف هذا التحليل عن أن الإرشاد ليس مرادفا للتوجيه كما توحي استخدامات بعض الكتب، وإنما هو إحدي الخدمات التي تقدم في إطار التوجيه. والإرشاد بهذا المعنى لا يعتبر إطارًا أو فلسفة أو وجهة نظر، وإنما يعتبر أسلوبًا أو أداة أو وسيلة لتحقيق هدف معين. لكن استعراض تطور مفهوم الإرشاد الذي تم مناقشته هنا يكشف عن أن الإرشاد مهنة تمارس في إطار علم النفس الإرشادي أحد فروع علم النفس التطبيقية. وحين ندرس دور المرشد بعناية نجد أنه يتضمن كثيرا من الخدمات التي توجد عادة في إطار التوجيه.

ويأتي الاعتراض على الاستمرار في استخدام مصطلح التوجيه من أن هذه الكلمة تعني التحكم في سلوك الناس وتوجيه مصائرهم، ومن أن بعض نظم التوجيه وكذلك بعض المنشورات أدخلت في إطار التوجيه أنشطة لا تدخل في إطار فلسفته، كما أنها لم تشتمل في برامجها على أنشطة تعتبر أساسية للتوجيه ويقوم بها المرشد النفسي. وبذلك أصبح مصطلح «التوجيه» يكشف عن غموض وخلط في فهم مدلوله. لذلك فإن لجنة «التوجيه في المدارس الأمريكية» اقترحت التخلي عن مصطلح «التوجيه» واستخدام مصطلح «خدمات التلاميذ» Pupil Personal Services بدلاً منه. ويعمل في إطار المصطلح الجديد المرشد المدرسي، والأخصائي النفسي في المدرسة

والأخصائي الاجتماعي في المدرسة، والمسئول عن صحة التلاميذ، والمسئول عن الانتظام في الدراسة. ويؤكد «رن» أن عمل المرشد باعتباره عضوا في فريق من العاملين بشئون الطلاب لا يعني أن مفهوم التوجيه سيترك، وإنما يعني ببساطة أن مفهوم برنامج التوجيه غير المحدد سيبسط، ويصبح التوجيه مجرد فلسفة ووجهة نظر تهتم أساسا بتشكيل الخبرة التربوية بحيث تخطط على أساس حاجات كل فرد، وتهتم بتنسيق تعلم الفرد داخل وخارج الفصل الدراسي. ويقوم المرشد بوظيفة رئيسية في إطار هذه الفلسفة، لكن المدرسين والنظار يكون لهم دورهم في مساعدة التلاميذ في تحقيق أهداف وفلسفة التوجيه.

وقد نشهد في المستقبل أن يستخدم مصطلح التنمية البشرية للطلاب St-dent Development ليحل محل مصطلح التوجيه في المدارس.

العلاج النفسي والإرشاد النفسي

يعتبر علم النفس العلاجي من الدعائم التي قام عليها الإرشاد النفسي. ولقد تأثر التوجيه المهني بالعلاج النفسي متأخرا في أوائل الأربعينيات من القرن الماضي حينما نشر روجرز كتابة الإرشاد والعلاج النفسي ولقد استخدم روجرز مصطلحي «الإرشاد النفسي والعلاج النفسي» بالتبادل واعتبرهما مترادفين. ومن ذلك الوقت نجد أن بعض الباحثين يعتبر الإرشاد والعلاج النفسي نظاما واحدا. ولا زلنا ونحن في مطلع القرن الحادي والعشرين نشهد كتبا تحمل في عناوينها مصطلحي «الإرشاد» و«العلاج»، مما يوحي باعتبارهما مهنه واحدة. وعلى سبيل المثال صدر كتاب برامر وشوستروم

Brammer & Shostrom بعنوان علم النفس العلاجي، أسس الإرشاد والعلاج النفسي في طبعته الأولى عام ١٩٦٠، ولا يزال يحمل نفس العنوان في الطبعات المتكررة التي صدرت بعد ذلك بعدة عقود ومازالت السنوات الأخيرة تشهد كتبا جديدة تصدر وتحمل عناوينها «الإرشاد» و«العلاج» معًا، كذلك لا يجب أن ننسي أن كتاب باترسون وهو من الكتب الشهيرة مازال يحمل عنوان نظريات الإرشاد والعلاج النفسي والذي مازالت طبعاته تصدر تباعا، وهي تحمل نفس العنوان.

وتشغل قضية العلاقة بين الإرشاد والعلاج أذهان المرشدين ذلك أنها تتصل بهوية الإرشاد كعلم وكمهنة. ويبدو أن العلاج النفسي كان من أكثر المهن التي ارتبطت بالإرشاد في سنوات تكوينه. فالعلاج النفسي كان اقدم من الإرشاد كما أنة يعتبر أحد الدعائم التي قام الإرشاد على اكتافها. وبالرغم من أن المتخصصين في الإرشاد حاولوا في وقت مبكر تحديد هوية الإرشاد في الاهتمام بالأسوياء، إلا أن محاولات المزج بين علم النفس الإرشادي والعلاجي لا زالت قائمة.

وقد حلل لويس Lewis, E. تاريخ العلاقة بين الإرشاد والعلاج النفسي، وكشف عن الأسباب التي أدت إلى الخلط بين هذين المجالين. ويوضح لويس Lewis, E أنه في نهاية الثلاثينيات كان مجال عمل المرشدين هو مساعدة الأفراد في تخطيط مستقبلهم التعليمي أو المهني، وفي التغلب على الصعوبات التي يمكن أن تنشأ في مجال العلاقات الزواجية، وكان دائما يركز على المشكلة التي تحتاج إلى حل. ولم يكن يتوقع أن يقوم المرشد بالعلاج النفسي على أن تطور عمل المرشدين جعلهم يتحققون أن مشكلات الأفراد

التي كانت تبدو للوهلة الأولى بسيطة لم يكن يجدي في التعامل معها أساليب الإرشاد المألوفة. فالشاب الذي كان يعاني من صعوبة في اختيار مهنة قد لا تكون من الممكن مساعدته بواسطة الكشف عن قدراته وميوله، إذ يتضح أن لمشكلته جذورا عميقة كضعف الثقة بالنفس أو عدم القدرة على التخلص من التبعية. ومن ثم كان المرشد يقع في حيرة / ما الذي يستطيع أن يفعله وهل يحوِّل عميله إلى معالج نفسي ولكن عدد المعالجين النفسيين لم يكن كافيا لمعالجة مثل هذه المشكلات وخاصة في القري والمدن الصغيرة. كذلك فإن المحللين النفسيين لم يكونوا يهتمون بمثل هذه المشكلات. لذلك فإن المرشد كان يجد نفسه في موقف محير، فلكي يساعد عميله كان عليه أن يتخطي حدود مهنته وأن يقوم بنشاط مهني لم يكن قد درب عليه جيدا، كما لم يكن يشعر بالراحة في القيام به. وقد كانت حيرة المرشدين تأتي من الهالة التي رسمها المعالجون النفسيون حول أنفسهم والتي قبلها المجتمع. فقد كان العلاج النفسي يصور على انه مهنة صعبة لا يقدر عليها إلا أفراد يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء ويحصلون على تدريب عال في العلاج النفسي. وقد جعل هذا التصور المرشدون يعتقدون أن أي أسلوب يتخطي الحدود التقليدية للإرشاد إنما هو اقتحام لمجال العلاج النفسي الذي لم يكونوا مؤهلين له. وكان يبدو للمرشد أن الفجوة بين مهاراته الإرشادية والمهارات اللازمة لممارسة العلاج النفسي لا يمكن تجاوزها، كما أن المرشد لم يستطع أن يجد له مكانا مع المعالجين المدربين طبيا، أو تحليليا أو سلوكيا. ومع ذلك فقد كان يلح على المرشد الشعور بأنه يجب أن يفعل لعملائه شيئا أكثر من إجراء وتفسير الإختبارات وتقديم المعلومات. فقد كان العملاء

يحتاجون إلى أنواع أخرى من المساعدات، ولم يكن هناك العدد الكافي من المعالجين الذين يجب أن يحول المرشد إليهم عملاءه. في ذلك الوقت ظهر كارل روجرز C. Rogers على الساحة بنشر كتابه الإرشاد والعلاج النفسي Counseling and Psychotherapy عام ١٩٤٢. كان روجرز معالجا نفسيا، ولكنه لم يكن ذا اصل طبي. وقد قدم روجرز نظرية بديلة لنظرية فرويد في العلاج، بدت سهلة جذابة، المرشدين المحبطين». ولقد حطم الفجوة بين الإرشاد والعلاج حينما أنكر وجود أية فروق بينهما، وبالإضافة إلى ذلك فإن روجرز قدم نظرية وأسلوبا في الإرشاد أو العلاج بدا من السهل على المرشد أن يتعلمه. وقد قلل من أهمية الرأي السائد في ذلك الوقت والقائل بان العلاج النفسي يحتاج إلى سنين طويلة من التدريب، ومن ثم كان المرشد في إطار نظرية روجرز يستطيع أن يمارس العلاج النفسي دون أن يوجه إليه أي نقد.

لقد كان ظهور روجرز ونظريته إسهاما ذا قيمة كبيرة للإرشاد. فلقد أسهمت هذه النظرية، كما يرى لويس، في تحرير المرشدين من أسر أساليبهم المحدودة، مما أدى بهم إلى مساعدة كثير من الأفراد الذين لم يكونوا يستطيعون مساعدتهم قبل ظهور روجرز. ومع ذلك فقد أدى هذا الإسهام، من جانب آخر إلى خلق موقف مربك. فقد أدى تاكيده روجرز على أن الإرشاد والعلاج مترادفين إلى موقف مضطرب والي حالة من الخلط مازالت سائدة حتى الآن، فإذا كان الإرشاد والعلاج النفسي مترادفان فلماذا يستمر كل منها مستقلا ومنفصلا عن الآخر. ولماذا تعترف رابطة علم النفس الأمريكية ببرامج مستقلة لاعداد العاملين في كل منهما وتخصص لكل منهما قسما مستقلا (القسم ١٧ والقسم ١٢)، ويصدر لكل منهما دورياته العلمية

الخاصة به ولماذا تكون العلاقة بينهما موضع نقاش حاد حتى اليوم؟ وذلك يعني انه لابد أن هناك فروقا بين الإرشاد والعلاج النفسي، فما هو الفرق إذا بين الإرشاد والعلاج النفسي؟ هذا ما سنحاول توضيحه في الصفحات التالية ولابد أن توضح هذه الفروق.

لقد حاول بعض الباحثين وضع أسس للتميز بين كل من الإرشاد والعلاج النفسي، ولكنها لاقت الكثير من الاعتراض، وعع ذلك فسنعرض لها هنا، وهذه الأسس هي:

١ ـ فروق تتصل بالعميل:

يقرر كثير من الباحثين أن عملاء الإرشاد أسوياء بينما يكون عملاء العلاج مرضي. وبالرغم من أن هناك نظريات عملت على توضيح معنى السواء، إلا انه لا يزال هناك عدم اتفاق على هذا المعنى. لذلك يصبح من الصعب تحديد معنى السواء. وعلى الرغم من أنه من السهل تحديد الحالات الواضحة أو المتطرفة بالنسبة للسواء أو المرض النفسي إلا أن هناك حالات حدودية Bo-derCases يصعب تحديد مدى سوئها أو مرضها. وإذا أضفنا إلى ذلك أن الفرد الواحد يتلقي إرشادًا وعلاجًا في نفس الوقت أصبح الأمر أكثر تعقيدا. ومثال ذلك المريض العقلي الذي يوشك أن يسمح له بمغادرة المستشفي فقد يستمر المريض في تلقي العلاج النفسي حتى يشفي تماما من الحالة المرضية، ولكنه يتلقي في نفس الوقت خدمات إرشادية، مثل مساعده المرشد له على اختيار مهنة جديدة أو تخطيط بيئة تساعده على التقدم نحو درجة أفضل من الشفاء التام أو اكتساب مهارات جديدة في التعامل المجدي مع البيئة.

٢ ـ فروق تتصل بالمرشد والمعالج:

يمكن التمييز بين المعالج النفسي والمرشد في الحالات المتطرفة، فالمرشد يمارس الإرشاد بينما أخصائي الطب العقلي يمارس العلاج النفسي. ولكن هناك حالات قد يختار فيها الأخصائي أن يتنَّقل بين الإرشاد والعلاج دون أن يحدد نفسه بمجال واحد. ومن الملاحظ أن بعض الذين اتخذوا الأخصائي كأساس للتمييز بين الإرشاد والعلاج اتخذوا من مستوى تدريب الأخصائي محكا لهذا التمييز، ورأوا أن العلاج النفسي يتطلب تدريبا ومهارة أكثر، ولذلك فإن الشخص الذي يحمل درجة الدكتوراه يمكن أن يسمي ممارسته المهنية «علاجا نفسيا» بينما الشخص الذي يحمل درجة الماجستير تقتصر ممارسته على الإرشاد. ويرفض المرشدون هذا التمييز لأنة يقلل من قدر الإرشاد ويجعله نشاطا من الدرجة الثانية ملتصقا بالعلاج النفسي.

٣ ـ مكان الممارسة المهنية:

يمارس العلاج والإرشاد في المستشفيات وفي مراكز الإرشاد والجامعات جنبا إلى جنب. وقد وجد في عدة دراسات أنة بالرغم من أن الغالبية من المرشدون يعملون في الجامعات، إلا أن نسبة غير ضئيلة منهم تعمل في المستشفيات ومراكز صحة البيئة.

وهكذا نجد أن الموقع أو مكان الممارسة المهنية لا يصلح كأساس للتمييز بين الإرشاد والعلاج.

٤ ـ شدة المشكلة:

من الآراء الشائعة أن مشكلات السلوك التي يتعامل معها المرشد هي مشكلات ليست حادة، في حين أن المشكلات الصعبة هي المشكلات التي تحتاج إلى علاج نفسي. لكن هذا الأساس للتميز بين الإرشاد والعلاج لا يلبث أن يتهاوي أمام الامتحان الدقيق، فالتلميذ الذي يفشل في النجاح في المدرسة يعتقد أن لديه مشكلة خطيرة جدا،بينما قد لا يشعر الفصامي بشدة مشكلته لأنفصامة عن الواقع. والواقع أن صاحبي المشكلتين يحتاجان إلى المساعدة وليس من السهل أن نقرر أيهما أكثر حاجة من الآخر إلى هذه المساعدة. اما الأسس المقبولة للتمييز بين الإرشاد والعلاج النفسي فتتمثل في.

١ ـ الأهداف:

يتفق كثير من العلماء على أن للإرشاد أهدافا مختلفة عن أهداف العلاج، ويرون أن العلاج، النفسي يهدف إلى تغيير الشخصية، بينما يركز الإرشاد على مشكلات محدده ويهتم بأقصي استخدام وتنمية لإمكانيات الفرد. وقد ميزت أنستازي Anastasi, A بين العلاج والإرشاد على أساس أن العلاج يهدف إلى تغيير (البناء الأساسي للشخصية ومكونات الشخصية في حين يهتم الارشاد بمساعدة الفرد على استخدام امكانياتة الراهنة بكفاءة أكثر في حل المشكلات فالعلاج النفسي يركز على نقط الضعف التي يجب التغلب عليها بينما يركز الإرشاد على نقاط القوة الايجابية التي يجب أن يتم التركيز عليها وتنميتها.

٢ ـ الأساليب:

إذا كانت أهداف العلاج والإرشاد مختلفة، فلا بد أن تكون أساليب الممارسة مختلفة. وبالرغم من أنة ليس من السهل فصل أساليب الإرشاد عن أساليب العلاج تماما إلا إن الفروق الواضحة بين هذين النوعين من الأساليب تتمثل في مدى استمرا العملية (العلاجية أو الإرشادية)، ومدى تكرار لقاء العميل بالمعالج أو المرشد، ومدى التركيز على الخبرة الماضية للعميل وكيفية استخدام العلاقة بين الماضي والحاضر لفهم جذور المشكلة ومدى استخدام الادوات والاختبارات الاكلينيكية.

٣ ـ متطلبات التدريب:

إذا كانت أساليب كل من الإرشاد والعلاج مختلفة فلا بد أن يكون التدريب على القيام بها مختلفا. وكما أن التدريب على الإرشاد لا يؤهل المرشد للقيام بالعلاج، فإن التدريب على العلاج لا يؤهل المعالج للقيام بالإرشاد، فلكل منهما معارف ومهارات خاصة به، بالرغم من أن هناك بعض المجالات التي يتداخلان فيها. ويمكن النظر إلى الأهداف على إنها هي الأساس في التمييز بين الإرشاد والعلاج وتتحقق الأهداف بواسطة أساليب معينة يمكن اكتسابها عن طريق تدريب خاص، ويمكن إلقاء مزيد من الضوء على أهداف الإرشاد النفسي وأهداف العلاج النفسي إذا رجعنا إلى «معالم تقديم الخدمات السيكولوجية بواسطة الأخصائيين السيكولوجيين الإكلينيكيين والإرشاد بين والصناعيين / والتنظيميين والتربويين». ففي حين نجد أن هدف خدمات الإرشاد السيكولوجية، كما سبقت الإشارة، هو «تيسير السلوك الفعال للإنسان

خلال عمليات نموه على امتداد حياته كلها»، نجد الخدمات في علم النفس الاكلينكي عبارة عن خدمات سيكولوجية اكلينكية تعمل على تطبيق مبادئ ومناهج وإجراءات لفهم الإعاقة النفسية والاضطراب العقلي والوجداني والمعرفي والسلوكي والتنبؤ بها والتخلص منها. وتقدم الخدمات العلاجية الاكلينكية المباشرة في عيادات ومؤسسات اكلينكية وصحية مختلفة تهتم بالصحة، كما تقدم الخدمات المباشرة وخدمات المؤازرة في مختلف المنشآت والمؤسسات الاجتماعية والتنظيمية والأكاديمية.

فالخدمات السيكولوجية الإكلينيكية إذن تهدف إلى: الفهم العميق للإعاقة والاضطراب العقلي والوجداني والسيكولوجي والسلوكي والتنبؤ بها والتخلص منها.

وتشتمل هذه الخدمات على:

أ ـ خدمات التشخيص الذي يتجه إلى تحديد طبيعة وأسباب الشعور بالاكتئاب والاضطراب السلوكي والاجتماعي وتحديد العوامل السيكولوجية والوجدانية المتصلة بالمرض، وتحديد مدى الإعاقة الجسمية والنفسية والمترتبة عليها، والتنبؤ بآثارها ونتائجها.

ب ـ خدمات العلاج وتشمل أساليب التدخل التي تهدف إلى تشخيص وعلاج الصراعات الوجدانية واضطرا بات الشخصية، ونقص المهارات الذي يلحق وراء اكتئاب الفرد و(أو) اضطراب وظائفه.

وإذا عدنا إلى تعريف رابطة علم النفس الأمريكية لخدمات الإرشاد السيكولوجية، والذي عرضناه سابقا سنجد أن هذه الخدمات تهدف إلى

مساعدة الأفراد على اكتساب أو تطوير المهارات الشخصية ـ الاجتماعية وتحسين التوافق لمطالب الحياة المتغيرة، وتعزيز المهارات الاجتماعية اللازمة لتعامل بنجاح مع البيئة، واكتساب عديد من قدرات حل المشكلات واتخاذ القرارات.

ج ـ خدمات لم تقييم: وتتمثل في قياس كل من التحصيل الدراسي والتحصيل التربوي، والمهارات الأكاديمية، والاستعدادات، والميول، والقدرات المعرفية، والاتجاهات، والانفعالات، ـ والدوافع، والحالات النفسية العصبية، وخصائص الشخصية سماتها، أو أي مظهر أخر من مظاهر الخبرة الإنسانية بما يسهم في فهم ومساعدة المستفيدين من خدمات خدمات الإرشاد السيكولوجية.

د ـ وتتمثل خدمات اجراءات التدخل في هذه الخدمات في الإرشاد النفسي الفردي أو الجماعي، (مثل الإرشاد التربوى، والارشاد المهنى، والزوجي، والأسري)، ويمكن استخدام علميات علاجية أو جماعية من مدخل التعلم الاجتماعي أو أي ـ مدخل أخر يمكن أن يكون ملائما. ويستخدم التدخل لأغراض التنمية والوقاية والعلاج والتأهيل.

ويجب الاشارة إلى أن تعريفات رابطة علم النفس الأمريكية لميادين علم النفس التطبيقية والتي وردت «معالم تقديم الخدمات السيكولوجية» كانت نتيجة عمل جماعي متصل لمدة ثلاث سنوات قامت به «لجنة وضع المعايير لمقدمي الخدمات السيكولوجية». وقد تعاون مع اللجنة في هذا العمل عدد

كبير من العاملين في كل ميادين التخصص التطبيقية الأربعة الإكلينيكي، الإرشادي والصناعي / التنظيمي، والمدرسي، والذين كانوا أعضاء في هذا الأقسام أو رؤساء لها في رابطة علم النفس الأمريكية، ومنهم من كان يمارس تقديم الخدمات السيكولوجية سواء في مؤسسات عامة أو خاصة. ومن ثم نستطيع أن نتأكد من أن هذه التعريفات أخذت في اعتبارها وجهات نظر متعددة، كما أنها حاولت التعبير عن اتجاهات التفكير والممارسة المختلفة السائدة في كل مجال بشكل مكتمل، وأن كان ذلك بطبيعة الحال يصعب تحقيقه بحيث يرضي عنه كل ممارس باعتراف باربراكيرك Barbra kirk التي عملت رئيسه بالتناوب للجنة تعريف الخدمات الإرشادية.

ما الذي يمكن أن نستخلصه اذن من هذه التعريفات بحيث نستطيع التمييز بطريقة فعالة بين الإرشاد والعلاج؟ يمكن القول أن موضوعات علم النفس الإكلينيكي والعلاج النفسي التي وردت في الدليل هي: الإعاقة والاضطراب والشعور والاكتئاب والصراعات، كذلك نجد تعريف ولبرج الذي أورده لويس ويؤكد على الأنماط المضطربة للسلوك كموضوع للعلاج النفسي، ومع أنه يذكر تنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية إلا أن هذه الإشارة تأتي عابرة في تعريفه، أما موضوع الإرشاد النفسي فهو التركيز على الجوانب الإيجابية للنمو والتوافق من خلال منظور نمائي، ولكي يتعامل المرشد مع هذه الجوانب فإنة يعمل على مساعده الأفراد على اكتساب أو تغيير المهارات الشخصية ـ الاجتماعية، وتحسين التوافق لمطالب الحياة المتغيرة، وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة، واكتساب عديد من قدرات حل المشكلات واتخاذ القرارات.

ومن كل ما سبق يتضح انه توجد موضوعات مختلفة يتعامل معها كل من المرشد والمعالج، حيث اتضح أن موضوع الإرشاد هو الاهتمام بالجوانب الإيجابية في الفرد «أو الجماعة» والعمل على زيادة فاعليتها، بحيث يتمكن الفرد من أقصي استخدام لطاقاته، ونجد كاتبا مثل روبنسون Robinson, F.P. (١٩٥٠) يؤكد على أن الإرشاد يهدف إلى مساعدة الأفراد على اكتساب مستويات عليا لمهارات التوافق التي تكمن في ازدياد النضج والاستقلال وتكامل الفرد وقدرته على تحمل المسئولية، كما نجد «سوبر Super, d. E.» يوضح في عام (١٩٥٥) أن علم النفس الإرشادي يهتم بالصحة حتى في الأفراد المرضى، ويؤكد بلوخر Blocher, d. H. في (١٩٦٦) قائلا أن هدف الإرشاد هو العمل على زيادة الفاعلية الإنسانية. ومن الواضح أن الإرشاد لا يرى في الجوانب المرضية للفرد موضوعا له.

على أننا لانستطيع أن ننكر وجود أوجه شبه بين المجالين، تتضح في بعض الأساليب وفي بعض جوانب العملية الإرشادية والعملية العلاجية، فالأسس التي تقوم عليها العلاقة في كل من المجالين متشابهة إلى حد كبير، فكل من المرشد والمعالج يحتاج إلى مهارات اقامة علاقة من الالفة والانسجام مع العميل أساسها إحساس العميل بالثقة في الأخصائي والشعور بالأمن معه.

ويعبر لويس عن هذا التداخل بين المجالين بقولة: وعلى هذا، فأنه بالرغم من أن هذا الكتاب يهتم بالإرشاد النفسي وليس بالعلاج النفسي، فأننا نجد أن كثيرا من المبادئ والمفاهيم والأساليب التي تناقش في صفحاته تنطبق تماما على العلاج النفسي، ومن ناحية أخرى فأن كثيرا مما يحتوي علية هذا الكتاب لا يتصل بالإرشاد النفسي.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن أحد الأخصائيين الإكلينيكيين يرى أن ما يميز علم النفس الإرشادي عن غيره من مهن المساعدة وخاصة علم النفس الإكلينيكي هو الإرشاد المهني. ويتفق هذا الرأي جزئيا مع الدراسة التي قام بها بالوني Pallone, nj، والذي حلل فيها مواقع عمل المرشدين، والوظائف التي يقومون بها. وقد وجد بالوني أن الإحصائيين الإرشاديين يقومون بوظائف مهنية لا يقوم بها غيرهم من المختصين في علم النفس. هذه الوظائف هي التعامل مع مشكلات التوافق التربوية والمهنية والشخصية. ونظره فاحصة لهذه المجالات تكشف عن أنها تمثل أسلوب حياه الفرد. وربما كان أقصر تعريف لموضوع الإرشاد النفسي هو مساعده الفرد (والجماعة) على تحقيق الفاعلية في أسلوب حياته.

دور المرشد النفسي في المدرسة

حددت «لجنه التوجيه في المدارس الأمريكية» دور المرشد النفسي في المدرسة أبعاد أربعة ولقد أوضح س. جلبرت رن wernn, c.g. هذه الابعاد فيما يلي:

أ) أرشاد الطلاب في أمور فهم ألذات، واتخاذ القرارات، ـ والتخطيط، باستخدام كل من المقابلة والمواقف الجماعية.

ب) التشاور مع العاملين في المدرسة ومع الوالدين في كل ما يتصل بفهم الطلاب وإدارة الطلاب.

ج) دراسة التغييرات في جمهور الطلاب، والقيام بتفسير هذه التغيرات باستمرار لإدارة المدرسة وللجان تطوير المناهج.

د) القيام بوظيفة الاتصال بين المدرسة ومصادر الإرشاد سواء في المدرسة أو المجتمع المحلي وتيسير استخدامها للمدرسين والطلاب.

ولقد أوضح رن أن هناك جانبين يبرزان في عمل المرشد مع الطلاب هما الإرشاد المهني والاهتمام باتجاهات التلميذ ومشاعره كما عبر عن توقعات المرشد لدوره فيما يلي:

١ ـ مساعده الطلاب بشكل غير مباشر عن طريق الإسهام في تحسين بيئة التعليم في المدرسة. ويتحقق ذلك عن طريق مساعده المدرسين على فهم التلاميذ في الفصل كأفراد أو جماعات فالمرشد هنا يعمل حليفا للمدرس ومستشارا له. كما يتحقق ذلك عن طريق إرشاد المدرس نفسه في ما يتصل بأمور حياته.

٢ ـ مساعده الطلاب بشكل مباشر، فرديا وجماعيا. والمساعدة هنا تدور حول التلميذ وعالمه في حجرة الإرشاد، ومع جماعات من الطلاب في مواقف الحياة الطبيعة، ومع جماعات المرشدين ومساعدي المرشد.

الفصـل الرابع

المرشد الفعال والعلاقة الإرشادية

حالة الطالبة الصامتة

أثناء عمله كمدرس للمواد الفلسفة وعلم النفس والاجتماع بإحدي المدارس الثانوية المشتركة، كان يمارس أحيانا تقديم بعض الخدمات النفسية للطلاب والطالبات بحكم تخصصه في علم النفس، وبحكم عمله الإضافي في المدرسة كأخصائي اجتماعي، وكان قد قرأ ما تيسر له في ذلك الوقت عن نظرية الذات وفنيات التوجيه غير المباشر لكارل روجرز. وكان معجبا بأفكاره، ولذلك كان يحاول تطبيق بعض قراءاته بحذر شديد. كان يعرف انه يجب على المرشد النفسي الجيد أن يكون من النوع الذي يؤمن بأتباع القواعد بدقة، وقد التزم بفنيات الإرشاد غير المباشر في أي موقف لم يكن يعرف معه ما يجب عليه أن يفعله بالضبط.

جاءته إحدي الطالبات تعاني من إحدي المشكلات وتريد منه مساعدتها، وحدد لها موعدا لمقابلتها لتعرض عليه مشكلتها لينظر كيف يقدم لها المساعدة التي تطلبها، ولم يشغل نفسه كثيرا بهذا الموضوع فما أكثر الطلاب والطالبات الذين يترددون على مكتبه بسبب مشكلات حقيقية، أو رغبة منهم

في حب الاستطلاع ليروا ماذا يمكن أن يقدمه لهم هذه المدرس الذي يمارس ما يسميه الإرشاد النفسي.

وفي الموعد المحدد حضرت الطالبة وأذن لها بالدخول إلى الغرفة، فدخلت وجلست واستقبلها بمودة وترحاب يدل على تقبل حقيقي لها. ثم جلسا يتبادلا النظرات، وانتظر أن تسرد عليه قضتها أو مشكلتها، أو حتى تلقي بأي سؤال، ولكنها لم تفعل، وحاول أن يوحي إليها بنظراته مدى اهتمامه بها ومدى تقبله لها وسعادته بوجودها قدر استطاعته، ولكن الذي حدث أنها لم تنطق بكلمة واحدة بينما فاضت عيناها بالدموع التي انحدرت على وجنيها ثم استأذنت في نهاية الوقت وانصرفت بعد أن سألها أن كانت تود مقابلته مرة أخرى فهزت رأسها بالموافقة.

تساءل بينه وبين نفسه: ما الخطأ الذي حدث ماذا كان يجب على أن افعل؟ هل كان يجب على أن اسألها عما يضايقها، ولكن فنيات الإرشاد غير المباشر لا تطلب ذلك، وهو متمسك بدقة بهذه الفنيات، وبالتالي فمن الواجب على المرشد إلا يسال والا يقدم النصيحة، ولكن ما اسعده وأدهشه في نفس الوقت أن الطالبة وافقت على مقابلته مرة أخرى

وفي المقابلة الثانية تكرر نفس الموقف، فقد نظر إليها طويلا، وانتظرها كثيرا أن تنطق ولو بكلمة واحدة لكنها لم تفعل وانتهي الوقت المحدد لها وانصرفت دون أن تنطبق بكلمة واحدة ومع ذلك فقد وافقت على الحضور في المقابلة الثالثة التي لم تكن احسن حالا من المقابلتين الأولى والثانية، ثم وافقت بعد ذلك على المقابلة الرابعة ولم تنطق أيضا بكلمة واحدة، ورفضت من ذلك تحديد موعد لمقابلة جديدة

وقف حائرا أمام هذه الحالة، وسأل أحد أساتذته المهتمين بهذا المجال الذي كان كريما معه، واخبره أنه أساْء فهم نظرية الإرشاد غير المباشر وفلسفته، وأنه كان على الأقل يستطيع أن يظهر للطالبة نوعا من المشاركة الوجدانية، أو أن يعبر لها عما يشعر به في ذلك الوقت. وحينما سمع هذه الإجابة لم يدر ماذا يجب عليه أن يفعل، وخطر له أن يطلب الطالبة ويقرر لها بأنه كان يتبع ما جاء في الكتب إلى قرأها، وأنه حقيقة مهتم بها.

ولقد كان يتسائل عما إذا كان هناك خطأ في تصرفه معها، ومع ذلك فقد كانت الأمور مختلفة تماما عما تصور. ففي الأسبوع الأخير من العام الدراسي طلبت «الطالبة» مقابلته ولقد وافق على مقابلتها في الحال، وقد كان ما قالته يمثل منعطفا هاما في عمله الارشادي في المدرسة فقد قالت «إني أود أن أشكرك كثيرا على ما فعلته من أجلي يا استاذ....» ««قال مندهشا» ولكني لم افعل شيئا. لقد أردت أن أساعدك فعلا، ولكني لم أفعل شيئا أكثر من انظر إليك». قالت: «لقد فعلت كثيرا، لقد غيرت شخصيتي كلها، فإن يكون لديك الحنان والحب وتنتظرني أن أتكلم، أن تكون موجود وألا تسألني أسئلة، ولا تحاول أن تجبرني على الكلام، وأن تكون راغبا في وجودي معك دون ضغط أو انتقاد ولم تشتكي من أني أضيع وقتك، لقد كان كل ذلك أفضل وأروع شيء، فعندما كان كل منا ينظر إلى الأخر كنت أفكر: ما أروع السكون. كم كان جميلا منك أن تفهمني وأن تشيع البهجة في نفسي، وتجعلني اشعر باني مهمة.

لقد كنت اشعر بأنك تحبني وتعمل على راحتي ولم أكن أستطيع أن أتحدث، ولو كنت قد تحدثت لكان كلامي بلا معنى، لانني لم اكن قادرة على

تجميع شتات افكاري والتغبير عن الامي واحزاني لقد، قدرتني واحترمت صمتي كثيرا وكنت راغبة في مجرد أن تكون معي. وهذا ما جعلني اتاكد من أن أفكاري لم تكن منتظمة ولا منطقية، فقد كنت اعتقد.. أنه ليس هناك أحد يجبني أو يهتم بي. لقد احببتني ورعيتني وكنت صبورا حانيا ومتفهما عطوفا، لم تضغط على أو تحاول أن تستفزني حتى أتكلم أو تؤثر في، ولقد شعرت بالراحة معك وبأن علاقتي بك كانت حقيقية، لا.. لقد فعلت الكثير من أجلي ونتيجة لذلك، فقد شعرت في قرارة نفسي أني ذات قيمة وأني طيبة، وأني إنسانة محترمه، وأني أستطيع أن أحل مشكلاتي التي بالغت فيها كثيرا بدرجة افقدتني صوابى.

وخلال هذا اللقاء، تحدثا قليلا. والحق أنها بدت في هذه المقابلة مختلفة تماما عن الطالبة التي كانت قبل الإرشاد. ولقد أصرت على أن الجلسات الأربع التي جلست فيها معه تمثل منعطفا في حياتها.

لقد كان يفكر فيما يمكن أن يقول المدير أو والد الطالبة أو أي معلم أو معلمة في هيئة التدريس بالمدرسة عن سلوكه خلال جلساته مع الطالبة. ومع ذلك ففي خلال الساعة الأولى أو الساعات الأربع عمل بجد، وبالرغم من أنه بدأ كأنه لم يفعل شيئا. ولقد فكر في أن يقول لها: «إذا لم يكن عندك شيئا تقولينه لي، فلماذا لا تعودين حينما يكون عندك شيئا» أو «اجلسي وحينما تشعرين بأنك تستطيعين أن تتحدثيأ خبريني» غير أن قراءاته وخبرته وحذره جعلنه متيقظا، وأن يلاحظها وأن يعطيها تأييدا صامتا، بأن يعطيها انتباهه كله،يقول: ويجب أن اعترف أنني في نهاية الجلسة الثانية، أخذت أتساءل عما إذا كنت قد ارتكبت خطأ كبيرًا في سلوكي، والإم سيستمر هكذا؟ وماذا

أقول إن اكتشف أحد هذا التفاعل الغريب وسألني عن تبريره. غير أني سعيد لتصرفي بطريقة متسقة، وأستطيع أن أري كيف أن سلوكي أو تصرفي قد أشعر، الطالبة بالحب والتقدير، فالكلمات ليست كل شيء.

إلى هنا تنتهي هذه الواقعة الإرشادية التي عرضتها على عدد من الأساتذة الذين جاءت تعليقاتهم مختلفة ومتباينة حيث اتفق بعضهم مع المرشد، بينما اختلف بعضهم الآخر معه. وكان جوهر الاتفاق والاختلاف يكمن في تفسير ماهية العلاقة الإرشادية الواجب قيامها بين المرشد والمسترشد وهو الذي يدعونا إلى إلقاء الضوء على هذه العلاقة.

ما المقصود بالعلاقة الإرشادية؟

إنها العلاقة بين المرشد والعميل، وهي علاقة هامه جدا، إذ تعتبر بمكانة القلب للعملية الإرشادية، لأنها الطريق الرئيسي للتعبير عن المشاعر والأفكار ذات الدلالة والتعرف عليها والتعامل معها بشكل يهدف إلى تغيير سلوك العميل. ويعرف «بينسكي» هذه العلاقة بأنها «تكوين فرضي يحدد ما يستدل عليه من طبيعة وجدانية تلاحظها في التفاعل بين فردين» فمن خلال هذه العلاقة تتهيأ الظروف للفرد الذي يتلقي الخدمات الإرشادية لكي تتغير شخصيته نحو الاتجاه الذي يرغبه ويريده.

هذا ويزداد اقتناع المرشدين بأن العلاقة الإرشادية في حد ذاتها شافية، فمعظم الناس ليس بينهم وبين الآخرين علاقات متبادلة فعالة، لذلك فإن عمل المرشد هو تكوين علاقات يستطيع المرشد تكوينها، وتقويتها، وتحريرها من الجوانب غير الواقعية.

وتشير عدة دراسات أجراها فيدلر وروجرز وبارلون وغيرهم إلى أن كفاءة الإرشاد النفسي تتوقف على نمط العلاقة التي يكونها المرشد مع العميل.

فمثلا يشير «فيدلر» إلى أن هناك خصائص عامة للعلاقة الإرشادية، تتحقق بوساطة المرشدين ذوي الخبرة ـ بصرف النظر عن اتجاهاتهم النظرية ـ فهم يختلفون عن المرشدين محدودي الخبرة في قدراتهم المتميزة في المجالات التالية:

أولًا: التواصل مع العميل وفهمه.

ثانيًا: الاحتفاظ بمسافة وجدانية مناسبة.

ثالثًا: تخليص أنفسهم من الاهتمام بالمركز الذي يشغله العميل علاقتهم مع العميل.

أما «سيمان» فقد برهن على أن النجاح في العلاج أو الإرشاد النفسي يرتبط بالطبيعة الوجدانية للعلاقة كما وجد «بارلون» أن المرشدين الذين يكونون علاقة جيده مع المعالجين يميلون إلى أن يظهر عليهم تحسن أفضل من أولئك الذين لا تكون علاقتهم بالمعالجين طيبة.

والواقع أن أبرز من أعطي الاهتمام الكبير للعلاقة الإرشادية هو «كارل روجز» إذ كان اهتمامه ينبع من الظروف التي تؤدي إلى «التغيير البناء» أو إلى النمو النفسي حتى النضج فما الذي ما توصل إليه «كارل روجز»؟

«كارل روجز» والعلاقة الإرشادية

حاول «كارل روجز» أن يكتشف ما إذا كانت هناك مبادئ عامة وخطوط

مشتركة بين الأساليب التي تتبع لمساعده الناس من خلال خبرته في العلاج: وملاحظة المعالجين الآخرين.. ومن تسجيلات المعالجين الذين يختلفون معه في أرائه.. وأيضا من القليل المتوفر من البحوث، فمن كل ذلك حاول «روجرز» أن يحدد الشروط التي تيسر النمو النفسي.

ومن خلال هذه التجارب الميدانية، ظهر «لروجرز» أن التفسير الوحيد لنجاح طرق العلاج المختلفة هو أن المعالجين كانت لديهم اتجاهات أساسيه معينة يشتركون فيها. وبعد أن انتهي إلى تصور لهذه الاتجاهات نشر مقالا مهما بعنوان» الشروط الضرورية واللازمة لتغيير الشخصية «أودع المبادئ التي استخلصها كشروط محددة. للعلاقة الواجب توافرها بين المعالج والعميل كما قدم المقالة كمحاضره للطلاب في الجامعة «وكانت النتيجة أن قام نقاش ساخن ورد ود فعل متباينة في الأوساط العلمية ـ حول الشروط التي تضمنها المقال، فالبعض أيد صحتها وضرورتها فيما وصفها البعض الأخر بأنها ليست كافية، حتى أن صاحب المقال نفسه صرح بأنه شعر بالخوف والإضطراب لأنه قدم شيئا يختلف عما يدور في أذهان الناس.

لقد أقتنع روجرز بان الكثيرين يريدون إجابة على السؤال المحير عن العوامل التي تيسر التغير السيكولوجي، وكانت محاولته للإجابة على هذا السؤال راديكالية.. خصوصا فيما يتعلق بالأشياء التي استبعدها كأسباب للتغير، فهو يرى أن التغير في الإرشاد لا يحدث نتيجة للخصائص والمهارات المهنية للمرشد، ولا نتيجة لتدريب المعالج أو أيديولوجيته في العلاج أو الإرشاد.. ولا يحدث نتيجة لمهارته في تفسير النتائج، ولا بسبب أسلوبه في المقابلة، ولكن فقط بسبب مجموعة من الاتجاهات تكون لدي المرشد أو

المعالج النفسي، فالأفراد يأتون إلى الإرشاد بعديد من المشكلات والسمات. يأتون إلى معالجين لهم أراء مختلفة عما يسبب مصاعب الفرد.

تحت كل ذلك بدا «لكارل روجرز» أنه يستطيع أن يكشف عن عملية تكمن وراء ذلك، ويمكن أن يعبر عنها في نوع من المعادلة السيكولوجية كما يلي:

«أنه إذا أمكن أن يتوفر عدد من الشروط المحددة في العلاقة بين العميل والمعالج (المرشد)، عندئذ يمكن أن يحدث التغيير البناء أو العلاجي في شخصية العميل».

ويقصد بالتغيير البناء؟ أنه أي تغير في بناء الشخصية أو سلوك الفرد، يمكن أن يتفق المعالجون على أنه يتضمن تكاملا أكثر، وصراعا داخليا أقل، وطاقة أكبر تستخدم في حياه أكثر فاعلية، أعني تغيرا في السلوك بعيدا عما يمكن أن يوصف بأنه غير ناضج، وقريبا من ذلك الذي يعتبر ناضجا ومسئولا واجتماعيا. يرى «روجرز» أن التغير البناء في سلوك العميل يمكن أن يحدث إذا توفرت في المعالج ثلاثة أنماط من المتغيرات تتمثل فيما يلي:

أولا: أن يكون المرشد نفسه (الأصالة والصدق والشفافية)

ويتحقق ذلك إذا كانت العلاقة مع العميل أصيلة، دون ـ واجهه، دون تمثيل بحيث يعيش المشاعر والاتجاهات التي تأتي إليه في اللحظة التي يخبرها. حيث تكون هذه المشاعر في متناول شعوره ووعيه، ويستطيع أن يعيش معها ويعبر عنها إذا كان ذلك ملائما بحيث يستطيع أن يلتقي مع العميل على أساس شخص ـ بشخص.

ولوصف هذه الحالة، وهذا الشرط، وضع «روجرز» كلمة (Congruence) بمعنى التطابق.

ويرى «روجرز» أنه لا يصل اي مرشد إلى هذه الحالة مائه في ألمائه. ولكن بقدر ما يصغي المعالج إلى ما يجري بداخله، ويقدر ما يتقبله ويقدر ما يعيش مشاعره المعقدة دون خوف، بقدر ما يكون أصيلا ومتطابقا مع نفسه. وطبعا فنحن لا نتحدث عن شيء غريب، إذ نجد هذا في حياتنا اليومية حيث نجد أفرادا يعملون من خلف ستار، يقولون ما لا يعنون وما لايفعليون... ويقصدون ما غير لا يقولون...، كما يوجد آخرون يمكن أن نثق فيهم لأننا نشعر ونحن نتعامل معهم بأنهم أناس حقيقيون نشعر أننا نتعامل. مع الإنسان نفسه وليس مع شخص مؤدب أو مع جهة رسمية وليس مع شخص بعينه وبقدر ما يكون المعالج النفسي(المرشد) اصيلًا وصادقًا في العلاقة بقدر ما يكون هناك احتمال اكبر لحدوث التغيير في شخصية العميل.

ثانيًا: التقبُّل غير المشروط

أن هذا الأمر ييسر التغير، وهذا يعني رغبة المعالج في أن يعبر العميل عما يعتمل في نفسه من مشاعر في اللحظة الراهنة، سواء أكانت مشاعر خوف، أو اضطراب، أو ألم أو غيظ أو غضب، أو كراهية، أو حب، أو شجاعة، بمعنى أن المعالج يهتم بالعميل بطريقة غير احتوائية، باعتباره شخصا إنسانا، أي يتقَّبل العميل ككل. لا على أساس شروط مسبقة، أي أنه يتقبل العميل عندما يسلك بطريقة معينة، ويرفضه عندما يسلك بطريقة أخرى، ويقصد من هذا وجود شعور إيجابي مستمر دون تحفظ أي نظره إيجابية غير مشروطة (Uncond-

tional Positive Regard) بقدر ما يحرص المعالج على ذلك، وبقدر، إدراك العميل لخصائص المعالج، بقدر ما يزداد احتمال نجاح العلاج وحدوث تغير ونمو، وبقدر ما يستطيع أن يحقق من شروط هذه النظرية بقدر ما يزداد احتمال تغير شخصية الفرد (العميل) تغيرا بناءا.

ولقد ذكر «كارل روجزر» أن الإنسان له قيمة في حد ذاته وله كرامة في ذاته، ويجب أن نتقبله مهما كان العمل الذي يعمله سواء وافقنا علية أم لم نوافق.

والسؤال الهام هنا هو:

هل نستطيع أن نحقق هذا في حياتنا العادية؟.

هناك حل سريع يقدمه بعض علماء النفس هو أني لا أستطيع أن اتقبل الأخر مطلقا لسبب بسيط، هو أن الأخر هذا من الممكن أن يفعل شيئا يضايقني تقبلًا أو يزعجني. فاذا كأن المبدأ الأساسي هو قيمة الإنسان ومساعدته على النمو، فإن رفضنا لا يكون لشخصية الإنسان ككل وإنما للفعل الذي يفعله. وسوف نعرض هنا مثالا: فلو أن أحد اصدقائنا أرتكب فعلا مماثلا للفعل الذي أرتكبه شخص آخر لا نعرفة، وكان هذا الفعل مستهجنا لدينا، فماذا يكون شعورنا نحو الصديق، وماذا يكون شعورنا نحو الشخص العادي الأخر؟

نحو الشخص العادي، تكون المسألة رفضا كاملا لفعله أما الصديق فتلتمس له الأعذار نظرا لوجود علاقة من الود ومن الحب بيننا وبينه ولكن الشخص الذي يستطيع أن يجعل الإنسانية موضوع حبه الأساسي، هو الذي يكوّن رابطة حب مع كافة الناس وذلك برفضة للفعل نفسه دون رفضه

لشخصية الفاعل ككل. كارل روجرز كتب كتابا أسماء الحرية والتعلم" و أشار فيه إلى أن التعلم لا يحدث إلا بتوفير الحرية للمتعلمين. وقد تضمن الكتاب المذكور فصلا يتحدث عن تجربة بسيطة أجرتها أحدي المدرسات في المرحلة الابتدائية، حيث كانت تدرِّس مقررًا لطلبه الصف الخامس الابتدائي ـ على أساس استخدام أسلوب التدريس وغير المباشر في هذا المقرر.

ولقد خرجت المدرسة المذكورة بنتائج هامه من ضمنها أنها قد فقدت أعصابها في يوم من الأيام، نظرا لأن التلاميذ قاموا بأفعال غير مهذبة، فاضطرت إلى أن تصيح بهم بانفعال وتخبرهم أنها جد متضايقة بسبب الفوضي التي احدثوها وأنها لا تحب هذه الفوضى.

والملاحظة هنا أنها لم تقل لطلابها: أنتم فوضويون أو: أنا متضايقة منكم. بل قالت أنها متضايقة من الفوضي نفسها.

لقد ركزت هذه المدرسة على الفعل الذي حدث، ولم تركز على الإنسان المتمثل بالطالب نفسه. ولو قالت للطلاب: أنتم فوضويون، فإن التلاميذ سيشعرون بالمقاومة وبالضيق من المدرسة على اعتبار أن المسألة أصبحت بمثابة تقويم لهم.

ثالثًا: المشاركة الوجدانية التفهم (فهم السلوك الإنساني): (Empathic Understanding)

أن هذا النوع من الفهم يختلف عما هو مألوف من قبل، فهو يستند في أساسه إلى الاعتماد على فهم الخطأ الموجود في الإنسان أو العيب الموجود

فيه، وعلى فهم أو معرفه لماذا يتصرف الإنسان بهذا الشكل أو ذاك (فهم الدوافع الإنسانية) ويقوم فهم السلوك الإنساني على مراعاة المرشد النقاط التالية:

* أن لكل سلوك سبب يكمن في التفاعل بين الإنسان وغيره، وكذلك في تفاعل الإنسان مع البيئة.

* أن لكل سلوك هدف هو اشباع الحاجة وتحقيق التكيف مع البيئة وتحقيق حماية الذات.

* أن كل البشر يكابدون نفس المشاعر والفرق بينهم فرق في الدرجة وليس في النوع.

* يوجد دائما تفاعل بين الفرد والبيئة.

* الضغط والصراع جزء أساسي من الحياة ولا يمكن تجنبه، ويجب أن يتعلم الإنسان أنماط سلوكية تساعده على التجديد وعلى استعاده التوازن.

* الطريقة التي يتصرف بها الفرد هي محصلة تفاعله مع البيئة ومع خبراته السابقة.

* الاداء الاجتماعي الفعال له علاقة بطبيعة الإنسان البيولوجية والاجتماعية وبمراحل نمو المختلفة.

إذن فهو فهم تقويمي من الخارج، فنحن هنا لا نقوم الشخص نفسه. بل نفهم كيف يشعر وكيف يحس... هل هو خائف، هل عنده مشاعر عدوانية

أي نحاول أن نضع أنفسنا مكانه... كما لو كنت في الموضوع.. شريطه أن لا يكون ذلك توحّدًا مع العميل، لأن ذلك سيفقده الكفاءة العلاجية فالمعالج لابد له من الاحتفاظ بمسافة بينه وبين العميل.

وعندما يستطيع المعالج أن يمسك بالخبرات التي تحدث في العالم الداخلي لحظة بلحظة كما يراها ويشعر بها العميل ـ دون انفصال عن ذاته في هذه العملية المتفهمة ـ فإن التغير يحدث. تلك هي الأنماط الثلاثة من التغير والتي يشترط «كارل روجرز» أن تتوافر في المعالج.

ويضيف كارل روجرز إلى ماسبق

أ ـ ضرورة التزام المرشد أو المعالج بالميثاق الخلقي ويعني ذلك:

* المحافظة على اسرار العميل.

* أن الميثاق الخلقي لا ينتهي بانتهاء الإرشاد أو العلاج.

* ضرورة احترام العميل ومراعاة مصالحه وعدم استغلاله.

* لابد من تقديم معلومات كافية عن الإرشاد (العلاج) للعميل حتى يكون على علم مسبق بما سيجري أثناء الإرشاد.

* في حالة عدم قدرة المرشد على تقديم خدمة حقيقية يجب عليه عدم الاستمرار في العلاقة الارشادية أو حتى عدم اقامتها أصلًا.

ب ـ ضرورة اجادة فن الاصفاء والانصات وحتى يتحقق ذلك لابد من:

١ ـ حتى تنصت لا بد أن تتوقف عن الكلام.

٢ ـ دع العميل يشعر بالراحة وساعده على الحديث بصراحة، وكن متسامحا معه.

٣ ـ أشعر العميل بأنك مهتم به ولديك الرغبة في الانصات إليه.

٤ ـ لا تنشغل عن العميل بأي شيء أثناء الجلسة.

٥ ـ ركز على العميل ولاحظ تغيرات وجهة.

٦ ـ كن صبورًا ولا تقاطع العميل.

٧ ـ كن واسع الصدر ولا تنفعل ولا تغضب.

٨ ـ كن هادئا أثناء المناقشة، ولا تجادل كثيرا.

٩ ـ اطرح اسئلتك بطريقة فنية لتشجيع العميل على توضيح جوانب المشكلة.

١٠ ـ لا بد أن تتوقف عن الكلام حتى تدع الفرصة للعميل

١١ ـ لابد أن يكون لديك اذن للمعاني واذن للمشاعر.

ويذكر روجرز اخيرا أن من لا يصفي لا يملك المعلومات التي تمكنه من الإرشاد ويقول روجرز أيضا أننا نعتقد اننا نصفى، ولكننا نادرًا ما ننصت مع فهم حقيقي ومشاركة وجدانية صادقة، ومع ذلك فالإنصات يعتبر من أكثر العوامل فاعلية في أحداث التغيير (راجع الحالات الإرشادية الأولى).

أما الشروط التي يجب أن تتوفر في العميل فتتمثل أدراك العميل نفسه لهذه الاتجاهات في المعالج، كما يجب أن يكون هناك حد أدني لتوصيل هذه الاتجاهات إلى العميل، حتى تصبح جزء من عالمه وبذلك تكون فعاله.

أن ما عرضناه في الصفحات السابقة حتى الآن ما هو إلا تصور لواحد من المتخصصين في الإرشاد النفس هو «كارل روجرز» فهل هناك أدلة عملية عليه. لقد كان «روجرز» نفسه غير مستريح وهو يتحدث عن هذا التصور لأول مرة، لكن الدراسات التي جاءت أيدت وجهه نظره، فلنستعرض جانبا من هذه الدراسات.

دراسة هالكيدز (Halikides) لخصائص العلاقة الإرشادية

كانت أول دراسة قامت بها هاليكدز ١٩٥٨ هي التي اجريت على عشرين حاله مسجلة، وقد أمكن تصنيف عشر حالات منها بواسطة عدة محكات موضوعية على أنها الحالات الأكثر نجاحا ـ أي أن العلاج كان فيها ناجحًا وكذلك كان الإرشاد ناجحًا. والحالات العشر الأخرى كان الإرشاد فيها أقل نجاحا أو غير ناجح ثم تم تحليل إحدي المقابلات المسجلة المبكرة لكل حالة واحدي المقابلات المتاخرة. ثم طلب من ثلاثة محكمين لا يعرفون أي شيء عن التجربة. ولا عن الحالات، ولا عن الحوار أو مصدره، طلب منهم أن يقيموا هذا الحوار من حيث مدى ما يتوفر فيه من صدق المرشد أو تقدير للعميل.

ومع انه في هذا النوع من الدراسات يكون من الصعب الحصول على ثبات المحكمين، خاصة بسبب صغر حجم العينه، وتعدد مصادر الخطأ.. ومع ذلك كان ثبات المحكمين عاليا، إذ وصل إلى حوالي ٩٠ , ٠، كما وجد أيضا أن درجة عالية من هذه الاتجاهات الثلاثة كانت مرتبطة بنجاح ارشاد الحالة (عند مستوى من الدلالة تصل إلى ٠٠١ , ٠)، ومعني هذا أن الفرض

الذي يفترضه (كارل روجرز) والقائل بان نوفر الأنماط الثلاثة السابقة في المرشد أو المعالج النفسي يؤدى إلى نجاح الإرشاد كان فرضا صحيحًا ودالًا احصائيا.

دراسة باريت لينرد (Barrett Lennard) لخصائص العلاقة الإرشادية

أن الدراسة التي نتحدث عنها، اعتمدت على تقدير ملاحظين موضوعيين، لكل مجموعة من الدراسات التي أجراها باريت لينرد ١٩٦٢ حيث درست خصائص العلاقة الإرشادية عن طريق قياس كيفية أدراك المرشد والمعالج لها، وقد قام الباحث بإعداد مقياس للعلاقة في صورتين صورة للمرشد وصورة للمعالج، وكان هذا المقياس يدرس خمسة أبعاد تعبر عن كل منها مجموعة من الجمل القصيرة، يجيب عليها كل من المعالج والعميل على مقياس متدرج تدريجا خماسيا ابتداء من موافق تماما إلى بالتأكيد غير صحيح.

وقد قام باريت لينرد بدراسة ٤٢ عميلا قام بإرشادهم ٢١ مرشدا وبعد نهاية العلاج قام بتطبيق مقياس العلاقة، وبتحليل النتائج أنتهي إلى ما يلي:

١ ـ أن المرشدين الذين أظهروا نتائج أفضل هم الذين أدركوا خصائص المرشد الفعال والتزموا بطبيعة العلاقة الارشادية التي حددها كارل روجرز بدرجة أكبر من الذين لم يحققوا نجحا ملحوظا لدي العميل.

٢ ـ معامل الارتباط بين درجة إدراك العميل ودرجه التغير كان أكبر من معامل الارتباط بين درجة إدراك المعالج ودرجة التغير، فإذا خبر المعالج هذه الاتجاهات يكون ذلك أفضل ويمكن أن نعتبر ذلك

مؤشرًا على إمكان التغير البناء الذي سيحدث ولكن إذا أدركها العميل على أنها جزء في تكوين المعالج فإن ذلك سيكون أفضل.

٣ـ المرشدين الذين كانوا أكثر تكيفا في بداية العلاج كانوا يميلون إلى إدراك هذه الاتجاهات في العلاقة أكثر من الذين كانوا أقل تكيفا، وهذه النتيجة تثير الدهشة، فهي تعني أن هذه الاتجاهات ليست سببا للتكيف الجيد ولكن نتيجة له، لكن من المحتمل أن المرشدين الأفضل تكيفا كانوا لا يقاومون إدراك هذه الاتجاهات بحيث يستطيعون إدراكها.

ولقد قسم الباحث المعالجين إلى ذوي خبرة جيدة وذوي خبرة أقل (وكان تقسيما معقولا لأن عملاء المعالجين ذوي الخبرة ظهر عليهم تغير أكثر شخصياتهم) وقد وجد الباحث أن عملاء المرشدين ذوي الخبرة الجيدة أدركوا هذه الاتجاهات أكثر. ويمكن أن نستنتج أن سلوك المعالجين ذوي الخبرة الجيدة قد تميز بوجوده هذه الاتجاهات بشكل أكثر من محدودي الخبرة.. لكن القدرة على إدراك هذه الاتجاهات هي نتائج لانفتاح العميل على التكيف.. فحينما ينمو المعالج فأنه يتمثل هذه الاتجاهات، لكن يجب أن يدركها العميل.

دراسات (كارل «روجرز» مع مرضي الفصام):

قام روجرز مع بعض زملائه بإجراء دراسات على مرضي الفصام الذين كانت حالتهم مزمنة، وكانوا يتميزون بانخفاض الدافعية وانخفاض المستوي التعليمي والاجتماعي

وقد انتهي من تلك الدراسات إلى نتائج يمكن إجمالها فيما يلي:

أ) أن أدراك الفصاميين الاتجاهات الايجابية أقل من إدراك العصابيين، وهناك ما يدعو إلى الاعتقاد بان المعالجين يخبرون الاتجاهات نفسها مع الاثنين. وتؤكد نتائج باريت لينرد بأنه بقدر ما يكون المريض مضطربا بقدر ما ينقص إدراكه للاتجاهات الإيجابية في المعالج وتنخفض ثقته فيها.

ب) بقدر ما يدرك الفصامي هذه الاتجاهات وخاصة صدق المعالج بقدر ما يظهر حركة الذات واستكشاف الذات، بقدر زيادة الانفتاح على ما يحدث في داخله، فهذا دليل على أنه مندمج في عملية التغيير.

ج) بقدر ما يكون تفهم المعالج وصدقه، تكون المؤشرات داله على مستوى أعلي من تفاعل المريض مع شخص ثالث (يجري مقابلات)، وبقدر ما تكون العلاقة مشبعة بالعلاج، يكون هناك احتمال من أن يظهر العميل انفتاحا لخبرته، تصلب أقل، تلقائية أكثر وقدره أكثر على أن يتواصل مع شخص ثالث.

د) أن المرضي الذين يكونون في علاقة تظهر فيها هذه الصفات التي تشجع على النمو بشكل كبير، يظهر لديهم درجة اكبر من التغير البناء في الشخصية كما أن المرضي الذين حصلوا على أكبر درجة من تفهم معالجتهم (بحيث يكونون مقدرين وغير متحيزين ظهر عليهم انخفاض أكثر في الأعراض الفصامية. كما تقاس بواسطة اختبار ينيسوقا المتعدد الأوجه للشخصية. إن هذه الدراسة تشير إلى أن هذه الاتجاهات تظهر لدي المعالجين، ولكنها تدرك جزئيا بوساطة صفات خاصة في

المريض، فالعلاج تفاعل، فحينما تكشف العلاقة عن درجة كبيرة من هذه الاتجاهات نجد أنها تؤدي إلى التقدم في العلاج وأحداث التغيير الموجب، وإلى تحسن في التكامل واختزال في السلوك المرضي مما يؤدى إلى التوافق الاجتماعي.

تكشف هذه الدراسات لنا عن أهمية اتجاهات المرشد أو المعالج نحو العميل وعن أن هذه الاتجاهات لا بد من أن تتوفر لدي المعالج إذا كان يريد أن يساعد عميله على أحداث أي تغير في شخصيته.

لذلك يجب على الذين يهتمون بتدريب الدارسين على الإرشاد النفسي أن يعملوا على مساعدتهم على تبين مدى وجود هذه الاتجاهات لديهم وعلى أن يكتسبوا هذه الاتجاهات والفنيات المناسبة اللازمة لتوصيلها إلى عملائهم.

الفصل الخامس

الإرشاد النفسي في السياق التربوي والاجتماعي

(كارول روجرز)

الحاجة للإرشاد

لقد كان الإرشاد فيما مضي كما قلنا قبل ذلك موجودا ويمارس دون أن يأخذ هذا الاسم أو الإطار العلمي ودون أن يشمله برنامج منظم ولكنة تطور وأصبح له الآن أسسه ونظرياته وطرقه ومجالاته وبرامجه وأصبح هناك أخصائيون متخصصون علميا وفنيا يقومون بممارسته وأصبحت الحاجة إلى الإرشاد ماسة في مدارسنا وفي أسرنا وفي مؤسساتنا الإنتاجية وفي مجتمعنا بصفة عامة.

ولا تقل الحاجة للإرشاد النفسي عن غيرها من الحاجات النفسية الضرورية للإنسان مثلها مثل الحاجة إلى الأمن والحب والإنجاز والنجاح...الخ. ذلك أن الافراد والجماعات يحتاجون إلى الإرشاد النفسي فكل فرد خلال مراحل نموه المتتالية يمر بمشكلات عادية وفترات حرجة يحتاج فيها إلى الإرشاد..و لقد طرأت الكثير من التغيرات على المجتمع وعلى الأسرة نتيجة للتطورات السياسية والاقتصادية والثقافية والعلمية المتسارعة، وقد حدث تقدم علمي

وتكنولوجي كبير كما حدث تطور في التعليم ومناهجه وحدثت زيادة في أعداد التلاميذ في المدارس وحدثت تغيرات في العمل والمهن ونحن الآن نعيش في عصر يطلق عليه اسم عصر القلق، هذا كله يؤكد أن الحاجة ماسه إلى الإرشاد النفسي.

المدرسة والإرشاد

إن أكبر المؤسسات حاجة إلى الإرشاد النفسي هي المدرسة ومن أكبر مجالاته مجال التربية.. وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين لا يمكن أن يتحقق إلا إذا وفرنا مناخا نفسيا صحيا يدخل ضمن مكوناته احترام التلميذ كفرد في حد ذاته وكعضو في جماعة الفصل والمدرسة والمجتمع وتحقيق الحرية والأمن والارتياح بما يتيح الفرصة لنمو شخصية التلاميذ في كافة جوانبها ويحقق تسهيل عملية التعليم بحيث يصبح التعليم متعة للمعلم وللمتعلم، وعند ذلك يمكن أن يستخدم مفهوم بهجة التعلم الذي صاغه الزرنوجي وحققه عنه سيد عثمان.

ويعتبر مجال الإرشاد التربوي في الوقت الحاضر من أهم مجالات الإرشاد، وقد أصبح مألوفا الآن إعداد المرشد ـ المدرس والمدرس ـ المرشد، وأصبح الإرشاد النفسي خدمة مندمجة متكاملة مع البرنامج التربوي العام.

ويتفق العلماء على أن الإرشاد النفسي عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتدريبه لكي

يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي والتربوي والمهنى.

معتقدات شائعة حول الإرشاد ولكنها غير صحية

يجدر بنا بعد أن عرضنا للمفهوم النفسي للإرشاد أن يشير إلى بعض المفاهيم الشائعة غير الصحيحة عن الإرشاد النفسي لدي البعض وخاصة غير المتخصصين منهم والتوضيح العلمي لهذه المفاهيم وهو ما يمكن تلخيصه في النقاط التالية:

يعتقد البعض أن الإرشاد النفسي عبارة عن مجموعة خدمات تقدم إلى المرضي وأصحاب المشكلات فحسب، وهو اعتقاد خاطئ، والصواب هو أن الإرشاد النفسي خدمات متخصصة يقوم بها متخصصون مدربون، وهي تقدم إلى العاديين وإلى أقرب المرضي إلى الصحة وأقرب المنحرفين إلى السواء.

يعتقد البعض أن الإرشاد النفسي مرادف للعلاج النفسي وهو اعتقاد خاطئ صوابه إن الإرشاد النفسي ليس مرادفًا للعلاج النفسي ولكن يشترك معه في كثير من العناصر والفرق بينهم في الدرجة وليس في العملية.

يعتقد البعض الإرشاد النفسي قاصر على الحياة الانفعالية للفرد فحسب وهو اعتقاد خاطئ صوابه أن الإرشاد النفسي ليس قاصرًا على الحياة الانفعالية للعميل فحسب ولكنه يتناول جميع جوانب شخصيته ككل جسميًا وعقليًا واجتماعيا وانفعاليا.

يعتقد البعض إن الإرشاد النفسي يقتصر على المشكلات الشخصية للفرد فحسب وهو اعتقاد خاطئ صوابه إن الإرشاد النفسي ليس قاصرًا على مشكلات الشخصية للفرد فحسب بل تمتد خدماته لتتناول جميع مجالات حياته ككل شخصيًا وتربويا ومهنيا وأسريا وزواجيًا... الخ

يعتقد البعض إن الإرشاد النفسي خدمات يقدمها أخصائي واحد أو عملية يقوم بها أخصائي واحد وهو اعتقاد خاطئ صوابه إن الإرشاد النفسي خدمات يقدمها فريق من الأخصائيين وعملية يقوم بهاعدد من هؤلاء الأخصائيين مثل المرشد النفسي والمعالج النفسي والمدرس - المرشد والأخصائي الاجتماعي وغيرهم.

يعتقد البعض إن الإرشاد النفسي خدمات تضاف إلى نشاط المؤسسة التي يقدم فيها (مثل المدرسة) وهو اعتقاد خاطئ صوابه إن الإرشاد النفسي يجب أن يكون جزء لا يتجزأ من البرنامج العام للمؤسسة التي يقدم فيها (مثل المدرسة).

يعتقد البعض أن الإرشاد النفسي خدمات أو عملية لا بد أن تتم في مراكز إرشادية أو في عيادة نفسية وهو اعتقاد خاطئ صوابه أن الإرشاد النفسي خدمات أو عملية تقدم في أي مكان مناسب لضمان نجاحها سواء كان ذلك مركز إرشاد أو عيادة نفسية أو مدرسة.......الخ.

يعتقد البعض أن الإرشاد النفسي يمكن أن يقوم به غير المؤهلين وهو اعتقاد خاطئ صوابه أن الإرشاد النفسي تخصص لا بد أن يقوم به الأخصائيون المؤهلون علميا وعمليا.

ومن الاستعراض السابق يتضح لنا أن عملية الإرشاد هي عملية يتم فيها تقديم المساعدة أو المشورة من شخص مؤهل للقيام بذلك إلى شخص آخر يحتاج إلى المساعدة والمشورة فلا يجوز الاعتقاد بأن الإرشاد النفسي يقتصر على المدارس بل يتعدي حدود المدرسة لينفذ إلى كل مجال يوجد فيه أفراد بشكل عام وأفراد يعانون من مشكلات معينة ويسعون إلى حلها والتخلص منها بشكل خاص.. ويمكن القول تلخيصا لما سبق أن الإرشاد النفسي هو تلك العملية التي تتم بين فردين: أحدهما قلق مضطرب أو حائر لا يعرف أن يتخذ قرارا واضحا فيما يخص بعض المشكلات التي تواجهه سواء كانت انفعالية أو غير ذلك ويحتاج إلى من يرشده في كل ذلك. والثاني، فرد أخصائي مؤهل يستطيع بحكم إعداده المهني وخبرته العلمية في هذا الميدان تقديم مساعدات تمكن الفرد الأول (العميل)من الوصول إلى حل لمشكلاته أو تمكنه من اتخاذ قرار يرضي عنه ويشعر أنه في الاتجاه الصحيح. وجدير بالذكر هنا أن المشكلات التي يتخذها الإرشاد النفسي مجالا له هي تلك التي لم تصل بعد إلى حد الانحراف الذي يحتاج إلى العلاج النفسي لأن هناك فروقا بين العمليتين.

الإرشاد والعلاج النفسي

وعلى الرغم من أننا تعرضنا لهذا الموضوع بالتفصيل في فصل سابق إلا أننا هنا نوجز القول بأن الفرق بين عميلتي الإرشاد النفسي والعلاج النفسي ليس ألا فرقا في الدرجة ولا يرتقي إلى فرق في النوع كما انه فرق من حيث العميل وليس من حيث العملية فالأهداف والخطوات والأساليب

واحدة، ولكن الاختلاف يكمن في درجة التركيز على كل منهما كذلك فإن نوع العميل في العلاج النفسي يختلف عنه في الإرشاد النفسي فالعميل في الإرشاد النفسي يكاد يكون سويا أو هو كذلك ومن ثم يحمل مسئولية أكبر في التخطيط واتخاذ القرارات في حين هو في عملية العلاج النفسي مريض ولا يجوز أن يتحمل القدر نفسه من المسئولية التي يتحملها زميله في عملية الإرشاد هذا ومن السهل ملاحظة أن هذه الفروق تنعكس أكثر ما يكون في الممارسات التي يستخدمها كل من المرشد والمعالج النفسي.

الإرشاد النفسي والتربية والتعليم

التربية عملية اعداد الفرد لممارسة الحياة يتعلم فيها الفرد الحياة عن طريق نشاطه وبتوجيه من المعلم. والتربية التقدمية تهتم بتعليم الحياة وليس فقط بتعليم العلوم ذاتها تهتم بالتلميذ ككل وبنموه كوحدة واحدة وبشخصيته في كل جوانبها جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا في توازن وتؤازر... وفي التربية الحديثة يتركز الاهتمام بحاضر التلميذ في ضوء ماضيه من أجل التخطيط لمستقبلة وفيها أيضا يهتم المربي بتعليم التلميذ أكثر من اهتمامه تعليم المادة ويعتقد أن للتلميذ الحق في تعليم يناسب قدراته وميوله ويعني ذلك أن هناك نوع من التكامل والتعاون بين الإرشاد النفسي بوصفة عملية تربوية انمائية لجوانب شخصية المتعلم وبين التربية.

ويتضح هذا التكامل بين الإرشاد والتربية والتعليم من أن التربية الحديثة تتضمن الإرشاد النفسي كجزء متكامل لا يتجزأ منها جزء مندمج وليس مضافا أي أن الاثنين يمثلان سلسلة من النشاطات المتكاملة ولا يمكن الفصل التام

بين التربية والتعليم وبين التوجيه والإرشاد. فالتربية تتضمن عناصر كثيرة من الإرشاد وعملية الإرشاد تتضمن التعلم والتعليم بوصفه خطوة هامة في تغيير السلوك. ويلاحظ أن الخدمات التربوية وخدمات الإرشاد النفسي توجه معظمها إلى نفس الأعمار تقريبا في مرحلتي الطفولة والشباب. كذلك فإن المدرسة وغيرها من المؤسسات التربوية هي أكبر الأماكن التي تقدم فيها خدمات الإرشاد النفسي في جميع أنحاء العالم. ومن هنا كان ظهور

الإرشاد التربوي كمجال من أهم مجالات الإرشاد النفسي التي تهتم بمساعدة التلاميذ في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراتهم وميولهم وأهدافهم وفي اختيار المناهج المناسبة والمواد الدراسية والمساعدة في النجاح وفي البرنامج التربوي وفي تشخيص وعلاج المشكلات التربوية.

لقد أصبح من المألوف الآن إعداد المرشد ـ المدرس، والمدرس ـ المرشد، وأصبح الإرشاد النفسي خدمه مندمجة متكاملة مع البرنامج التربوي العام. ذلك أن عملية الإرشاد النفسي هي عملية تربوية مستمرة متسلسلة. فعملية الإرشاد في ذاتها تعتبر عملية تربوية تنمي في النهاية قدرة المسترشد على حل مشكلاته معتمدا على نفسه في ذلك وتزيد من فهمه لنفسه ومن تحقيق أهدافه دون مساعدة من أحد. وهذه العملية لا تسير لفترة وجيزة أو طويلة من الزمن ثم تتوقف بل هي عملية مستمرة ما دام الإنسان على قيد الحياة ذلك لان الإرشاد عملية نمو تربوي والنمو والتربية عمليتان مستمرتان باستمرار الحياة.

الإرشاد التربوي

المدرسة هي المؤسسة الرسمية التي تقوم بعملية التربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، والمدرسة مسئولة عن النمو النفسي السوي والتنشئة الاجتماعية السليمة وتدعيم الصحة النفسية لدي الدارسين. فهي مسئولة عن تقديم الرعاية النفسية لهم والانتقال بهم من الاعتماد على الغير إلى الاستقلال والاعتماد على النفس والتوافق النفسي. والمدرسة هي أهم المؤسسات المسئولة عن الإرشاد التربوي للطلاب وعلى العموم فإن اقرب مجالات الإرشاد النفسي إلى عمل المدرس هو الإرشاد التربوي لدرجة أن البعض يرون أن كل مدرس لا بد أن يكون مدرسا ـ مرشدا.

والإرشاد التربوي هو العملية التي يتم من خلالها مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة، والمواد الدراسية التي تساعده على اكتشاف الإمكانات التربوية فيما بعد المستوي التعليمي الحاضر، ومساعدته في النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة.

وتتكامل أهداف الإرشاد التربوي مع أهداف الإرشاد النفسي بصفة عامة من جهة، وأهداف العملية التربوية من جهة أخرى والهدف الرئيسي الخاص للإرشاد التربوي هو تحقيق النجاح التربوي والاكاديمي وذلك عن طريق معرفة التلاميذ وفهم سلوكهم ومساعدتهم في الاختيار السليم لنوع الدراسة

ومناهجها وتحقيق الاستمرار في الدراسة وتحقيق النجاح فيها وحل ما قد يعترض ذلك من مشكلات ومن أهدافة أيضا التطلع المستقبلي والتخطيط للمستقبل التربوي في ضوء دراسة الماضي والحاضر التربوي ورسم الخطة للمستقبل التربوي.

أما عن خدمات الإرشاد التربوي فأنها غالبا ما تقدم في المدرسة وتتضمن المساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التي قد تعترض المسيرة التربوية للفرد بشكل يساعد في تحقيق التكيف للمواقف التربوية بصورة أفضل ولعله من هنا يتضح لنا أن الأهداف الرئيسية للإرشاد التربوي تتضمن معرفة الطلاب وفهم سلوكهم ومساعدتهم في الاختيار السليم لنوع الدراسة ومناهجها وتحقيق الاستمرار في الدراسة والنجاح فيها وحل ما قد يعترض ذلك من مشكلات.

وتشتمل خدمات الإرشاد التربوي على محاولات الاكتشاف المبكر على حالات التكيف السيئ في المدرسة وبصفة خاصة عند الطلاب الذين يظهر لديهم مظهرا. أو أكثر من مظاهر التكيف السيىء، وكذلك الطلاب المعرضين للخطر.

ويمكن الاستعانة هنا بمستوي تحصيلهم ونشاطهم المدرسي وتوافقهم المدرسي العام وتبذل مع هؤلاء الجهود الوقائية بالتعاون مع الأسرة وتقدم لهم خدمات الإرشاد العلاجي إذا لزم الأمر.

يجب أن يتم تقديم خدمات الإرشاد التربوي مندمجة في البرنامج التربوي للمدرس وفي إطار والعملية التربوية، ومتكاملة معها حيث يقوم الطالب والمدارس والمدرسة بدور متكامل في عملية الإرشاد التربوي.

وإذا كان الإرشاد النفسي حقا لكل مواطن فهو بالتالي حق لكل طالب في مدارسنا أو باستعراض واقع مدارسنا نلاحظ أنه - حتى ألان لا تكاد توجد برامج الإرشاد في مدارسنا وكل ما يوجد في الوقت الحاضر عبارة عن بعض الجهود والخدمات التي تبذل وتقدم ولكن بطريقة ينقصها التنظيم والتخطيط وهو ما يؤكد ضرورة برنامج الإرشاد النفسي في مدارسنا باعتباره برنامجا مخططا منظما في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضعهم المدرسة بهدف مساعدة الطلاب في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المدرسة وخارجها.

ولكي تقدم خدمات الإرشاد النفسي والتربوي في مدارسنا بصورة أفضل فلا بد أن تكون في إطار وفي شكل برنامج مخطط منظم يناسب المدرسة الذي يقدم فيها. يتعاون في تنفيذه المسئولون عن الإرشاد في المدرسة وهم الأخصائي النفسي والمدير والمدرس المرشد والأخصائي الاجتماعي ويساعدهم الإداريون ويتعاون معهم الآباء (أولياء الامور) وكلهم يركزون عملهم على الطالب الذي يعتبر بدورة من المسئولين، ولا يفوتنا هنا أن نشير إلى المجهود الضخم الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم المصرية في العمل على تغطية جميع المدارس في جميع مراحل التعليم بالخدمة النفسية وكذلك الجهود التي يبذلها مكتب مستشار علم النفس والتربية النفسية، المشرف على الخدمة النفسية في المدارس تلك التي تبلورت اخيرا فظهور دليل عمل الأخصائي النفسي المدرسى، حيث أصبح في يد الأخصائي النفسي المدرس لأول مرة خريطة واضحة للعمل في مجال الخدمة النفسية، ونحن

بعد ذلك في حاجة إلى أدلة منفصلة. تناسب كل مدرسة وفق ظروفها والبيئة التي تقع فيها وسوف يقتصر الحديث على دور المدرس ـ المرشد، حيث أننا قد عرضنا بالتفصيل لدور المرشد والمعالج النفسي قبل ذلك.

المدرس المرشد

المدرس هو اقرب شخص إلى الطلاب في المدرسة وهو أخبر الناس بهمو هو الذي يعرفهم عن كثب وهو حلقة الوصل بينهم وبين باقي أعضاء فريق الإرشاد. والطلاب يحتاجون إلى رعاية النمو وتحقيق التوافق والمساعدة في حل المشكلات إلى جانب حاجتهم للتعليم والتحصيل. والمدرس وهو يدرس مادتة يحتاج منه طلابه إلى الإرشاد. والمدرس في كثير من الأحيان يكون أقدر على مساعدة طلابه حتى من بعض الخبراء المختصين الذين قد يكون الطالب مجرد شخص غريب بالنسبة لهم قبل جلسات الإرشاد التي قد تكون قصيرة ومحددة.

المدرس المرشد هو التطور الجديد لشخصيه المدرس التقليدي الذي يهتم فقط بتدريس مادة تخصصه. وهو دور جديد للمدرس العصري المتطور الذي يتم تدريبه على تقديم خدمات الإرشاد.. والمدرس ـ المرشد ليس حلا وسطا بين الدرس من جهة والمرشد من جهة أخرى فهو ليس توليفة من الدورين.

أن وجود المدرس ـ المرشد اتجاه له ما يبرره وذلك لاعتبارين رئيسين أولهما أن التربية التقدمية الحديثة تتطلب قيام المدرس بدور مزدوج (التدريس والإرشاد) باعتباره أقرب الأشخاص في المدرسة من الطالب وثانيهما هو

نقص عدد المرشدين النفسيين في المدارس حتى ألان وهي اعتبارات تجعل المدرس والمرشد محور العملية التربوية الإرشادية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المدرس ـ المرشد هو المدرس الحالي نفسه ولكنة يقوم إلى جانب التدريس ببعض الخدمات والأعمال الإرشادية البسيطة فالمدرس – المرشد هو أولًا وقبل كل شي مدرس مادة وليس متفرغا، أنه يقوم بعملية التدريس، وفي نفس الوقت يقوم ببعض عمليات الإرشاد ليس فقط وفي حالة غياب المرشد ولكن أيضا يتعاون معه في فريق الإرشاد.

ورغم ممارسة المدرس المرشد بعض عمليات الإرشاد إلا أنه يجب إلا يتحول إلى مرشد فله حدود يجب إلا يتخطاها فمثلا لا يستخدم إلا ما يجيد من وسائل الإرشاد ولا يحاول الدخول في مجال الإرشاد العلاجي. فالمدرس المرشد حين يقوم بالإرشاد، إنما يقوم بما يجب أن يقوم به في حدود إعداده واختصاصه ثم يقوم بأحاله الطالب الذي يحتاج إلى تخصص أكثر إلى المرشد.

إعداد المدرس المرشد

يعد المدرس ـ المرشد في كليات ومعاهد إعداد المعلمين مع ضرورة الاهتمام بانتقاء وتدريب المدرسين في تلك المعاهد والكليات فبالإضافة إلى مواد التخصص وبالإضافة إلى مواد الإعداد التربوي والنفسي وبالإضافة إلى مواد الإعداد الإرشادي يجب الاهتمام في إعداد المدرس ـ المرشد بالتطبيقات التربوية لكل مواد الإعداد ويجب الاهتمام أثناء التربية بقيام الطالب ـ المدرس بالعملية الإرشادية وليس بالعملية التربوية فقط.

ويضاف إلى الدراسة والتدريب على بعض المهارات التربوية الإرشادية الخاصة مثل تلك المهارات التي تمكنه من التعرف المبكر على التفوق العقلي والضعف المقلي والتأخر الدراسي وغير ذلك من مشكلات سؤ التوافق المدرسى.

ويجب العناية بالتدريب أثناء الخدمة للمدرسين القائمين ليصبحوا مدرسين مرشدين عن طريق البرامج التي تقدم لهم أثناء الخدمة لفترات قصيرة متلاحقه.

ولعلنا نتساءل قبل أن نتناول دور المدرس المرشد في عملية الإرشاد النفسي للتلاميذ هل يصلح كل مدرس أن يكون مدرسا مرشدا أم أن هنالك خصائص معينة تؤهله لذلك؟

خصائص المدرس المرشد

يجب أن يتحلي المدرس المرشد بمجموعة من الصفات الشخصية والخصائص الذاتية إلى جانب كفايته العلمية وتأهيله الأكاديمي وخبرته العملية في ميدان الإرشاد النفسي وتتركز معظم هذه الخصائص الشخصية في أن يكون المدرس المرشد إنسانا ملتزما بالقيم الاجتماعية مؤمنا بأن من يتعامل معهم أيضا أشخاص يجب احترامهم وتقدير قدراتهم ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، كما يعرف كيف ومتي يحول الطلاب إلى المتخصصين الذين يستطيعون تقديم المساعدة لهم حينما يشعر أنه ليس بإمكانه هو القيام بذلك.

إن الاهتمام بالآخرين والتحلي بالصبر والحساسية لردود فعل الآخرين

واتجاهاتهم والموضوعية في التعامل مع الناس والثبات الانفعالي واللياقة والعدل والتحمل والهدوء وسعه الأفق والذكاء الاجتماعي والاتزان والاهتمام بالطلاب والإيمان بقدراتهم وفهم طموحاتهم والرغبة في عملية التربية والتمتع بصحة جسمية ونفسية جيدة إلى جانب المظهر العام اللائق وروح المرح والتفاؤل والأمل وحسن الإصغاء والمودة والإخلاص والجدية وبذل أقصي جهد في العمل كلها صفات أكد العلماء على ضرورة توفرها في الشخصية الإرشادية. (شخصية المرشد النفسي وكذلك في شخصية المعلم المرشد).

أدوار ومهام المدرس المرشد

يقوم المدرس المرشد في المدرسة بعدد كبير من الأدوار التي تحدد أهم معالم الدور الإرشادي الخاص به والتي يمكن تلخيصها يما يلي:

- تهيئة مناخ نفسي صحي في الفصل وفي المدرسة بصفة عامة يساعد الطلاب على تحقيق أحسن نمو ممكن وبلوغ المستوي المطلوب من التوافق النفسي والتحصيل الدراسي.
- تيسير وتشجيع عملية الإرشاد في المدرسة وتعريف الطلاب بخدمات الإرشاد النفسي وقيمته وتنمية اتجاه موجب لديهم نحو برنامجه وتشجيعهم على الاستفادة من خدماته.
- مساعده الطلاب العاديين عن طريق برامج الإرشاد الإنمائية والوقائية ورعاية نموهم النفسي ومساعدتهم في معرفة الذات ونمو مفهوم موجب للذات والقيام بالدور السليم في عملية التنشئة الاجتماعية ومواجهة المشكلات وتعليمهم كيفية حلها بأنفسهم.

- تطويع مادة تخصصه والاستفادة منها في خدمه الإرشاد بحيث تفيدة أكاديميا وإرشاديا في نفس الوقت.

- المساعدة في أجراء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية لتحديد استعدادات وقدرات الطلاب وتنميتها والمساعدة في إعداد السيرة الشخصية والسجلات التراكمية والبطاقات المدرسية والاشتراك في مؤتمرات الحالة الخاصة لطلابه وتقديم الملاحظات والاقتراحات.

- دراسة وفهم الطلاب كل على حده وكجماعة والاكتشاف المبكر حالات سؤ التوافق ومساعدة من يمكن مساعدته وإحالة من لا يستطيع مساعدته إلى المرشد النفسي أو غيره من المتخصصين.

- العمل بطريقة الإرشاد خلال العملية التربوية والعمل على تدعيم تكامل وربط التدريس بالإرشاد بطريقة مخططه واكتشاف النقاط والمواقف التي يجب أن يتحول عندها الموقف الدراسي إلى موقف إرشادي.

- الاشتراك في الإرشاد الجماعي مع زملائه أعضاء فريق الإرشاد في المدرسة.

- الإسهام بقدر كبير في مجال الإرشاد التربوي والمهني للطلاب وممارسة عملية الإرشاد فيما يتعلق بالإمداد بالمعلومات التربوية والمهنية والخاصة بالمستقبل التربوي والمهني، وحل المشكلات التربوية مثل مشكلات التحصيل والنظام وسوء التوافق التربوي، ومشكلات المتفوقين والمتأخرين عقليا ودراسيا...الخ.

- تقديم المقترحات لتطوير البرنامج التربوي والمناهج الدراسية في ضوء

دراسته لاستعدادات وقدرات وميول واتجاهات الطلاب بحيث تصبح البرامج والمناهج مركزة على العميل (الطالب).

- تدعيم الصلة بين المدرسة والأسرة والاتصال بالوالدين عن طريق مجالس الآباء والمعلمين.

أن الدور الأساسي الذي ينبغي أن يراه كل مدرس مرشد لنفسه هو قدرته على إسداء تقديم المساعدة والدعم وتوفير إعطاء المعرفة لكل من يطلبها في المدرسة أن كل مدرس مرشد ينبغي أن يرى أن أهم واجباته هو مساعدة كل طالب على أن يفهم نفسه بطريقة أفضل وأن ينظر نظرة واقعية تحليلية إلى مشكلاته ويحاول أن يسهم هو في حلها، هذا بالإضافة إلى المشاركة في تقويم الأنماط السلوكية اللاسوية لدي بعض الطلاب في المدرسة عند الطلاب عن طريق إقامة علاقة ودية بين الطلاب العاديين وبين أصحاب المشكلات أو السلوك غير السوي من تلاميذ المدرسة.

أساليب وطرق الإرشاد

تتعدد طرق الإرشاد النفسي وتختلف فيما بينهما كما هو الحال بين طريقتي الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي وبين طريقتي الإرشاد المباشر والإرشاد غير المباشر.. وهنا نقول أن في الاختلاف فائدة. فليست هناك طريقة إرشاد واحدة يمكن النظر الهيا على أنها طريقة الطرق أو الطريقة المثلي التي تصلح مع كل المرشدين ومع كل العملاء (المسترشدين) وكل المشكلات وكل الظروف. ولكن الطرق تتعدد وتختلف لتناسب المرشدين المختلفين والمسترشدين المتباينين والمشكلات المتعددة وحتى البيئات والمجتمعات

والظروف المختلفة ومن هنا يكون في التعدد والاختلاف فائدة أما عن أسباب الاختلاف والتباين طرق الإرشاد فنجد أن أهمها ما يلي:

١ ـ تعدد مفاهيم الإرشاد:

ويتضح ذلك من تعدد المدارس التي تؤكد على نواحي وجوانب معينة دون غيرها فهناك مدارس تؤكد على الإرشاد النفسي كعلم أكثر منه فنا ومدارس تؤكد عليه كفن أكثر منه علما وثالثة تأخذ موقفا وسطا فتعتبره فن تطبيق العلم.

٢ ـ تعدد نظريات الإرشاد:

ذلك أن اختلاف وجهات نظر العلماء أصحاب هذه النظريات تظهر في بحوثهم وفي دراساتهم وحتى ثقافاتهم وجنسياتهم ودياناتهم. ولكل نظرية أصحابها والمنتمين إليها الذين يتحمسون لها ويفضلون طريقة الإرشاد المرتبطة بها.

٣ ـ تعدد مجالات الإرشاد:

فهناك الإرشاد العلاجي والإرشاد التربوي والإرشاد المهني...الخ وكل مجال من المجالات المتعددة تتناول مشكلات خاصة بهذا المجال، وهذه تناسبها بعض الطرق بدرجة أفضل من طرق أخرى.

وإزاء هذا التعدد والاختلاف في طرق الإرشاد النفسي يجب إن نتذكر جيدا إن الهدف واحد بالنسبة لطرق الإرشاد المتعددة المختلفة وهو تحقيق أهداف عملية الإرشاد.

إما عن محددات اختيار طريقة الإرشاد فهناك محددات تتعلق بالمرشد ومحددات تتعلق بالعميل (المسترشد) ومحددات تتعلق بالمشكلة ومحددات تتعلق بالظروف العامة لعملية الإرشاد.

أولا: المرشــد

أهم المحددات هي تعدد شخصيات واتجاهات المرشدين واعدادهم العلمي والأكاديمي السابق وتدريبهم.. فمثلا تدخل شخصية المرشد وخبرته في العلاقة الإرشادية كعامل يؤدى إلى ضرورة وجود بعض الاختلافات في الإرشاد فقد تؤدي طريقة معينة إلى آثار ونتائج ناجحة في مع مرشد بينما قد تفشل ولا تثمر مع مرشد آخر.

كذلك فإن الوقت المتاح للمرشد يحدد الطريقة فمن الطرق ما يحتاج إلى وقت طويل وقد يكون وقت المرشد محددا. ونحن نعلم أن مدى توافر المرشدين أيضا يحدد الطريقة كما حدث في الإرشاد الجماعي الذي نما نتيجة لنقص عدد المرشدين.. وتلعب الخبرة والممارسة دورًا هامًا في تحديد طريقة الإرشاد فأحيانا نجد المرشد يميل إلى طريقة مارسها وخبرها دون غيرها من الطرق.

ثانيًا: المستفيد (المسترشد)

هناك من العملاء من يكون منطويا أو منبسطا.و نحن نعرف أن التعامل مع الشخصية المنطوية يختلف عن الشخصية المنبسطة وتختلف طرق الإرشاد التي تناسب كل منهما. وهناك نقطة أخرى خاصة بمدي سهوله التعامل معه

هل هو عميل صعب أم عميل سهل ومن أمثلة العميل الصعب، العميل الذي يلجأ إلى المقاومة والكذب والذي يلقي العبء على المرشد في عملية الإرشاد ومثل هذا النوع لا يصلح معه الإرشاد غير المباشر مثلا.. وتوجد اختلافات في اتجاهات وتوقعات وشخصيات العملاء. فبناء شخصيات العملاء يختلف بين التكامل أو الانهيار.. والذكاء المرتفع والمنخفض والتأخر والتفوق، والخبرات تتنوع في الحياة اليومية حسب مرحلة النمو وحسب المستوي الاجتماعي الاقتصادي... الخ. ونجد من العملاء المتعجلين من يأتي أول جلسة ويتعجل الأمور وكأنه يتوقع أن يتعامل معه المرشد كما يعامله الطبيب فيكتب له (روشتة) دواء لكي تتغير شخصيته وتحل به مشكلاته.

ثالثاً: المشكلة

والمشكلة بدورها تحدد أيضا اختيار طريقة الإرشاد..

فالمشكلات أنواع منها مشكلات خاصة وشخصية جدا لا يصلح لها الإرشاد الجماعي مثلا.. وهناك بعض المشكلات الاجتماعية يصلح لها الإرشاد الجماعي أكثر من الفردي وهناك مشكلات تربوية يصلح لها الإرشاد خلال العملية التربوية، فمشكلات وقت الفراغ يصلح لها إرشاد وقت الفراغ.. وحتى المشكلات السطحية الوقتية العابرة يصلح لها الإرشاد العرضي.. ومن المشكلات ما يكون بسيطا أو حديثا وسهل الحل ولا يحتاج أكثر من الإرشاد المختصر ومنها ما يكون معقدا وقديما قد يتكون من عده مشكلات فرعية ضاربة بجذورها في ماضي العميل وتتمكن منه وهذه تحتاج إلى إرشاد طويل.

رابعًا: الظروف العامة لعملية الإرشاد

هناك مدارس وكليات ومؤسسات يوجد بها مكاتب أو مراكز أو عيادات إرشاد ذات إمكانيات تساعد على اختيار طرق إرشاد تستغرق وقتًا أطول ويتعاون فيها فريق إرشاد متكامل وتستخدم فيها أجهزة متخصصة....الخ.

وفي نفس الوقت هناك مدارس وكليات ومؤسسات لا يوجد بها مكاتب أو مراكز أو عيادات إرشاد ويعتمد فيها على نظام (المدرس ـ المرشد) وهذه تحتم استخدام طرق الإرشاد المختصر أو حتى العرضي مثلا.

وهكذا نري أن محددات طريقة الإرشاد تتعلق بمتغيرات خاصة بالمرشد والعميل والمشكلة والظروف العامة لعملية الإرشاد.

ـ العملية الإرشادية

رأينا فيما سبق كيف أن الإرشاد هو محاولة التغلب على مظهر أو أكثر من مظاهر التكيف السي لدي الأفراد.. وألان نحاول تطبيق كل ما مر بنا فيما نسميه (العملية ـ الإرشادية)فمثلما هناك أسس علمية ونماذج نظرية تقوم عليها اي ممارسة تطبيقية فأن للعملية الإرشادية مجموعة من الإجراءات الأساسية التي يمكن اعتبارها ملامح رئيسية لا تتم العملية الإرشادية إلا بها كما تتضمن العملية الإرشادية كذلك عددا من المراحل المرنة.

أن عملية الإرشاد النفسي عملية علمية فنية تقوم على أسس علمية ونظريات متعددة، كذلك فهي عملية لها إجراءات تعتبر معالم في الطريق لا تتم إلا بها.

وينبغي أن نعرف أن هذه الإجراءات ضرورية لإتمام عملية إرشاد مثالية وهي ليست إجراءات في شكل خطوات مسلسلة رقميا ومرتبة ترتيبا تصاعديًا أو ترتيبا تنازليا، بحيث لا يتم العمل الإرشادي إلا بهذا الترتيب أو ذاك والا انفرط عقد العملية الإرشادية.

أن عملية الإرشاد النفسي تتطلب إعدادًا يتضمن استعداد المرشد لها واعداده للعميل ومعرفة توقعاته وتقديم عملية الإرشاد النفسي له وتنمية مسئولية إزاء نجاح هذه العملية.

الإعداد للعملية الإرشادية

أن أساس عملية الإرشاد النفسي هو الإقبال والقبول والتقبل.

والإقبال من قبل العميل أمر هام جدا وضروري لنجاح عملية الإرشاد وهنا نجد رأيين: فأصحاب طريقة الإرشاد غير المباشر يرون أن أفضل العملاء هو الذي يقبل على عملية الإرشاد بنفسه دون أن يدفعه أو يحيله أحد حيث يكون لدية استبصار بمشكلته ويعرف قيمة الإرشاد ويدرك حاجته إليه.. أما أصحاب طريقة الإرشاد المباشر فيعارضون هذا الرأي قائلين أنة لا يجوز أن نقف موقف المتفرج من فرد لدية مشكله ولكنه لا يبحث عن مساعدة وقد تزداد المشكلة وتكبر.. وقد يكون الشخص نفسه غير مدرك لمشكلته وأبعادها ونتائجها وعلى المرشد في هذه الحالات أن يبحث عن أي وسيلة أو طريقة لبقة ومتدرجة لإشعار الفرد أنة في حاجة إلى المساعدة مما يؤدى إلى إقباله على عملية الإرشاد.

أما القبول فهو قبول العميل لعملية الإرشاد دون شروط واستعداده لها

عقليا وانفعاليا وهو أمر يحتاج إلى استثارة دافعيه العميل لقبولها وبدئها إلى أقصي حد ممكن.

والتقبل أيضا يجب أن يكون متبادلا دون شروط من جانب العميل والمرشد ويلازم هذا أيضا الاحترام المتبادل والثقة المتبادلة بين الطرفين. ونضيف هنا أن تأكيد الألفة مع العميل أمر ضروري لبداية عملية الإرشاد وبداية حسنة ويتطلب ضمان نجاح تكوُّن وتأكيد الألفة توافر بعض الخصائص الشخصية في المرشد منها: الاهتمام بالعميل ووجهات نظره والثبات الانفعالي والفهم والتفاهم والتعاطف والتعاون والمظهر الشخصي السار المريح والتوازن بين الجد والمزاح والاحترام المتبادل.

بهذا يتضح أن العلاقة الإرشادية علاقة مهينة أي أن لها حدودا، وليست علاقة صداقة، وهي علاقة احترام موجب متبادل وغير مشروط، هذا إلى جانب أن البدء بعلاقة إرشادية سليمة، والحفاظ على سلامتها، يحتاج جوا نفسيا صحيا، وهو أهم أخلاقيات الإرشاد النفسي، وأبسط قواعده، ومما يؤسف له أن عددا غير قليل من المرشدين والمرشدات في المدارس يقعون ضحية لإغراء الحديث عن مشكلات مسترشد يهم وهو ما يسهم مساهمة كبيرة في فشل جهود الإرشاد في المدارس.

هذه هي أهم الخصائص التي إن توافرت في الجلسة الإرشادية أسهمت في نجاحه ونذكر هنا أن تحديد مواعيد الجلسات الإرشادية والزمان والمكان اللذين تتم فيهما هذه الجلسات من الأمور الهامة في إنجاح هذه الجلسات كذلك.

خطوات العملية الإرشادية

في ظل الجو النفسي الذي وصفناه والعلاقة الإرشادية التي تنمو وتتطور فيه تسير عملية الإرشاد في مراحل ست هي: تحديد الأهداف وجمع المعلومات وتحليلها والتشخيص واتخاذ قرار حول البرنامج الإرشادي المناسب وتنفيذ هذا البرنامج والتقويم وهي مراحل ليست جامدة بل هي مرنة يمكن تعديلها.

أولا: تحديد الأهداف:

أن تحديد الهدف بدقة ووضوح يساعد كلا من المرشد والمسترشد على البحث عن سبل تحقيقه وتحديد مسؤولية كل منهما ومسؤولية أطراف آخرين إذا احتاج الأمر ذلك.

ثانيا: جمع المعلومات وتحليلها:

وهي المعلومات ذات العلاقة بالمسترشد ومشكلته وبيئته.

ثالثا: التشخيص:

يمكن أن يتم التشخيص في مستويات ثلاثة هي: التشخيص المسحي والتشخيص المحدد والتشخيص المركز وفي الأول تتم غربلة المعلومات التي تتجمع حول مشاكل المسترشد بحيث يمكن تحديد قدرة المسترشد الكلية على العمل والإنجاز وتحديد المجال العام الذي تقع فيه مشكلته.. أما المستوي المحدد من التشخيص فيرمي إلى التعرف على المشكلات

المحددة التي يعاني منها المسترشد والعوائق التي تحول دون قدرته على حل تلك المشكلات وفي التشخيص المركز يتم الفحص الدقيق للمعلومات لتحديد أي نوع من المشكلات يشكو منه المسترشد تحديدًا دقيقا.

رابعا: اتخاذ القرار (وضع برنامج إرشادي مناسب):

أن عملية اتخاذ القرار حول البرنامج الإرشادي المناسب، هي في جوهرها مساعدة المرشد للمسترشد في وضع الخطوات والإجراءات التي تمكنه من حل المشكلة موضع التنفيذ مع ملاحظة أن الاختيار بين برنامج إرشادي وأخر يتوقف على عدة عوامل منها: شخصية المسترشد والبيئة العادية التي يعيش فيها والعوامل الاجتماعية والثقافية التي قد تسهل تنفيذ برنامج ما وتعيق تنفيذ برنامج أخر.

خامسا: المعالجة والإرشاد:

نقصد هنا وضع الخطة الإرشادية التي سبق أن اتخذ المرشد والمسترشد قرارًا حولها موضع التنفيذ في

مجموعة من طرق الإرشاد.

سادسا: التقويـــــم:

هو محاولة لتحديد قيمة البرنامج الإرشادي الذي تم التخطيط له وتنفيذه ولا تنسي أن هذا البرنامج كان قد وضع تحقيق أهداف محدده وأن اية عملية تقويمية لا تتم إلا في ضوء مجموعة من المحكات.

مثـــــال تطبيقي: (نموذج إرشاد جماعي لتعديل السلوك)

في إحدي حجرات الدراسة الخاصة بالصف الأول لاحظ المعلم المرشد أنماطا سلوكية كثيرة منها: الصغير والركض داخل حجرة الدراسة.. والصياح على الآخرين والكلام كلام المتبادل بصوت عال وأطفال يضرب بعضهم بعضا باختصار كان صوت التلاميذ في الفصل عال جدا.

اتبع المعلم ـ المرشد الإجراءات التالية:

تقديم تعليمات توضح للتلاميذ السلوك الذي يرغب المعلم في أن يقوموا به وقد استلزم هذا أن يجعل المعلم تلك التعليمات واضحة محددة بحيث يعرف التلاميذ بالضبط ما هو متوقع منهم وقد كان على المعلم ـ المرشد أن يعيد هذه القواعد كلما رأي ذلك ضروريا.

تجاهل السلوك غير المرغوب فيه وذلك بعدم الانتباه للسلوك الذي كان المعلم المرشد يود لو يقل حدوثه وقد صاحب ذلك انتباهه للتلاميذ الآخرين الذين يقومون سلوك مرغوب فيه.

مدح التلاميذ على التحسن في سلوكهم وذلك بمحاولة (تصيد) التلاميذ وهم يقومون بسلوك مرغوب فيه بدلا من (تصيدهم) وهم يقومون بسلوك غير مرغوب فيه، وقد كان المعلم يخبر التلاميذ ما الذي يعجبه في سلوكهم ويقدم أحيانا الجوائز للذين يسلكون سلوكا جديدا.

وقد تغير سلوك التلاميذ بحيث أصبح الصف أكثر هدوءا وتعلم التلاميذ أن يمضوا فترات من الوقت أطول مما كان يمضونه من قبل في مهمات تعليمية كما وجدا المعلم أن لديه ألان وقتا أكثر ليقضيه في الدرس إذ قل الوقت الذي كان علية أن يمضيه في تهدئة التلاميذ.

وفي دراسة تتبعيه لهذا الصف وجد أن مجرد الإعادة اللفظية لقواعد السلوك المرغوب فيه غير كافية بل كان من الضروري استخدام مدح السلوك الذي يتمشي مع هذه القواعد وتجاهل السلوك الذي لا يتمشي معها، وهذا يعني ضرورة ممارسة الإرشاد النفسي والتربوي بشكل مستمر.

الباب الثاني
نظريات في علم النفس الإرشادي

الفصل السادس
الإرشاد النفسي المعرفي الانفعالي السلوكي

أدرك الفلاسفة منذ قرون طويلة أن فكرة الإنسان عن الأشياء المحيطة به هي التي تؤثر في سلوكه بدرجة تفوق قدرة الأشياء نفسها على التأثير في «سلوكه سلبيًا «أو إيجابيا» وللفيلسوف أبو قراط كلمة شهيرة يقول فيها» لا يضطرب الناس من الأشياء، ولكن من الآراء التي يكونونها عن تلك الأشياء.

والعلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث لا يختلف عن ذلك كثيرا، ذلك أن المتخصصين في هذا النوع من العلاج يعترفون ويسلمون بأن عددا كبيرا من الاستجابات الإنسانية سواء الوجدانية منها أو السلوكية، وكذلك الاضطرابات النفسية والسلوكية إنما تعتمد إلى حد كبير على المعتقدات الفكرية الخطأ التي يكونها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط ب. وكانت تلك هي البداية التي دفعت المعالجين النفسيين إلى وضع واستحداث مفاهيم وآراء مختلفة عن أهمية العوامل العقلية والمعرفية في الاضطرابات النفسية، وتتفاوت هذه المفاهيم من عالم إلى آخر، ففي الوقت الذي نجد فيه

آدلر يهتم بأسلوب الحياة الذي يتبناه الشخص المريض نفسيا أو عقليا نجد غيره من العلماء يهتم بمعتقدات المرضى. ومن أهم هؤلاء العالم (روكش Rokeach، M.)، وهناك فريق آخر من العلماء مثل (البرت إليس Ellis A.A.) الذي يستخدم مفهوم الدفع المتعقل أو الانفعال العأقل، وهناك فريق آخر من العلماء يهتم بمفهوم الفلسفة الشخصية ويمثلهم (كيلي Kelly، G. A.)، الذي يهتم بأسلوب الإنسان وفلسفته الخاصة في الحياة.

ويتفق هؤلاء العلماء جميعا على أن الاضطرابات النفسية والسلوكية والعقلية لا يمكن عزلها عن الطريقة التي يفكر بها المريض عن نفسه وعن العالم، أو اتجاهاته نحو نفسه ونحو غيره والآخرين، وان العلاج النفسي بالتالي يجب أن يركز مباشرة على تغيير هذه العمليات الذهنية قبل أن يتوقع أي تغيير حاسم في شخصية المريض أو في الأعراض التي دفعته لطلب العلاج.

ومن هنا فإنه من الطبيعي والمنطقي أن نجد أن كل أنواع العلاج النفسي تحاول أن تعلم الناس أن يفكروا وان يشعرون وبالتالي أن يسلكوا بطريقة ملائمة ومختلفة، وهذا هو ما يعتقد (إليس Ellis، A. A.) شخصيا، ومعني ذلك أن نجاح العلاج النفسي أو نجاح المريض في إحداث التغير الموجب، يجب أن يكون مرتبطا بمدي التحسن في طريقة تفكيره.

وتشير الدراسات الحديثة في مجال العلاج النفسي إلى أن كل تأثير لاي أسلوب من أساليب العلاج النفسي، حتى تلك الأساليب الطبية التي تعتمد على استخدام العلاجات الطبية بالعقاقير وغيرها، إنما تعتمد على مجموعة

من العوامل المعرفية مثل المكاسب التي يتوقعها المريض من العلاج، المعلومات الجديدة التي يحصل عليها من مواقف الخوف والقلق والاكتئاب والتدريب على ضبط الانتباه، واتجاه المريض نحو أخصائي العلاج ونحو العلاج النفسي كله بشكل عام، وهي كلها عوامل تنتمي إلى أسلوب تفكير المريض واتجاهاته العقلية ومن الضروري هنا الإشارة إلى انه على الرغم من التركيز على الاعتراف بأهمية دور العوامل المعرفية، وأهمية تغيير أساليب التفكير في العلاج النفسي والسلوكي، إلا أن ذلك بدأ متأخرًا كثيرًا، فحتي وقت قريب لم يكن المعالج السلوكي يهتم كثيرًا بأهمية هذه العوامل فقد كان جميع المعالجون النفسيون ينظرون لهذه العوامل على أنها مجرد عوامل داخلية لا يمكن إخضاعها للملاحظة أو التعديل المنظم، وكان الاهتمام كله متجها إلى السلوك الظاهري أو الأفعال الظاهرية المضطربة، فعلاج القلق مثلا كان يركز على تغيير الأفعال الظاهرة التي تبدو لدي الشخص القلق مثل الرعشة وخفقان القلب والإغماء وغيرها من المظاهر دون الاهتمام بالأفكار التي يقولها المريض لنفسه، ودون الاهتمام باتجاهاته نحو المواقف التي لا تستثير بطبيعتها هذا التوتر.

ولعل من المنصف أيضا القول أن (فوليه) على سبيل المثال لم يكون يهتم كثيرا بأساليب التفكير، ولم يكن يرى لها أهمية خاصة في مجال العلاج النفسي وتعديل السلوك المضطرب، فكان يعتقد أن الأهم هو أن يبدأ أخصائي العلاج بتعديل السلوك المضطرب، فكان يعتقد أن الأهم هو أن يبدأ أخصائي العلاج بتعديل السلوك، بدلا من الاهتمام بتعديل الأفكار، لان تعديل السلوك (الخوف ـ التوتر ـ الخ....) يؤدى بعد ذلك إلى تعديل في الظواهر الفكرية مثل

الاتجاهات والمعتقدات والإدراك والانتباه والاستبصار وغيرها ن العمليات العقلية، وليس العكس، وكان يدعي بأنه لم يعثر على دراسة واحدة ولا على تجربة واحدة تبين أن تغيير الاتجاهات العقلية وتغيير التفكير يصاحبها تغيير في السلوك الظاهري، ونتيجة لهذا كان يرى أن كل ما نحتاج إليه كمعالجين نفسيين هو أن نبتكر طريقة فعالة وحاسمة للتعديل من السلوك الظاهري، أي اتباع المقولة الشهيرة «غير السلوك وستتغير معه أساليب التفكير».

لم يقف المعالجون النفسيون مكتوفي الأيدي أمام هذه الأفكار القديمة، فعكفوا على دراسة هامة أوضحت نتائجها أن المرض النفسي يكون مصحوبا (باضطرابات في طرق التفكير وان تغيير هذه الطرق المضطربة في التفكير يصحبها تغير في درجة التوافق وفي حدوث السلوك السوى)، إن الرد على ما قاله (فوليه) من عدم وجود حالة واحدة أدى فيها تغير التفكير إلى تغير في السلوك بسيط جداً ذلك أنه كان ينتقي الحالات المرضية التي يشكل فيها الاضطراب السلوكي محورا لكل الأعراض الرئيسية للمرض.

ولكن (لازاروس Lazarus) نجح في علاج إحدي حالات الاضطراب السلوكي التي فشل في علاجها المعالجون السلوكيون التقليديون،لأن (لازاروس) لم يركز على التعديل من الاضطراب السلوكي، بل ركز على طريقة تفكير المريض، واتجاهاته نحو موضوع المشكلة عندما يقوم بالفعل السلوكي.

لقد كان هذا المريض يتصور أن سلوكه يدل على نوع من الاستعباد، وان الإدمان على ممارسة هذه السلوك لا يختلف كثيرًا عن إدمان المخدرات،

ولذلك كان من العبث أن يقوم المعالج السلوكي. باستخدام طرق العلاج السلوكي التقليدية، مع أن المريض مازال يحتفظ بأفكاره وتصوراته واتجاهاته العقلية المريضة.

فكان لابد من أن يبدأ المعالج النفسي بتعديل اتجاهاته وتصوراته نحو السلوك المضطرب، ونحو معتقداته الخطأ عن موضوع السلوك المضطرب، ولذلك تمكن المعالج بنجاح من علاج هذا الشخص المريض في فترة زمنية قصيرة كان يعتمد فيها العلاج على المناقشة والإقناع وتحجيم الأفكار والمعتقدات الخطأ عن الموضوع.

إنه مما لاشك فيه أن تعديل الاتجاهات العقلية وطرق التفكير والمعتقدات أصبح في الوقت الحاضر ضرورة ملحة لنجاح العملية العلاجية ولتغيير الشخصية، وأن هذا الأسلوب يؤثر تأثيرا مباشرًا في إثارة الاضطراب وفي إثارة الشفاء ومما لا شك فيه أيضا أن أساليب التفكير التي تصاحب المرض النفسي تختلف اختلافا كبيرًا عن تلك التي تصاحب السواء النفسي والصحة النفسية. وهذا ما سيتم التركيز عليه في هذا الفصل، حيث سنتناول مدى فاعلية أساليب التفكير في إحداث الاضطرابات النفسية، ومدى فاعليتها في الشفاء من المرض النفسي، كما سنتناول علاقة الاتجاهات العقلية للمريض ومعتقداته وأفكارة باضطرابات الشخصية لديه، وباضطراباتة السلوكية، وسنتناول أيضا مجموعة المعتقدات الفكرية الخاطئة الأكثر شيوعا بين المرضي النفسيين، وسنشير بعد ذلك إلى بعض الأساليب الأخرى من أساليب التفكير الخطأ غير الفعالة في حل المشكلات وننتقل بعد ذلك إلى التوجه لعمل بعض الأساليب الفعالة في تعديل طرق التفكير المرضى،

ونعرض بعض البرامج التي ثبت نجاحها في علاج الاضطرابات السلوكية والنفسية والتي يعتبر الإدمان واحدا منها.

مدى فاعلية أساليب التفكير في أحداث الاضطرابات النفسية ومدى فاعليتها في الشفاء من الأمراض النفسية

سبقت الإشارة في المقدمة السابقة إلى أن فكرة الإنسان عن الأشياء المحيطة به هي التي تؤثر في سلوكه، وأن الإنسان لا يخاف ولا يضطرب من الأشياء، ولكن من آرائه ومعتقداته عنها. ولاصحاب هذا الاتجاه في المرض والشفاء والعلاج العديد من الآراء التي تسهم في توضيح أهمية تعديل المسارات العقلية والذهنية في تحقيق الصحة النفسية للإنسان كما تتمثل في سعادته ورضاه عن نفسه، وتوافقه الاجتماعي والبيئي، فبعض الفلاسفة ممن ينتمون إلى هذا الاتجاه مثل الرواقيون يعتقدون أن الأشياء التي لا يمكن تعديلها يمكن تقبلها، أو تجاهلها، ويقترب من ذلك حديث الرسول صلي الله عليه وسلم «المرأة خلقت من ضلع اعوج، إذا حاولت أن تقومها كسرتها» وفي الواقع فإن الإنسان قد يتقبل الكثير من متغيرات ووقائع الحياة التي يعيشها والتي لا أمل في تغييرها أو إصلاحها مثل حالات موت الأحياء، ومفارقة الاهل، ووجود بعض جوانب النقص والقصور والعيوب، والعجز في الشخصية، بالإضافة إلى عدم قدرة الإنسان على بلوغ الكمال، وما ظاهرة الفروق الفردية بين البشر واختلافهم في المظاهر الجسمية (الطول واللون)، والجوانب النفسية (الاندفاع والتهور والتروى) وغيرها من الصفات إلا دليلا واضحا على هذه الفكرة، فكيف نغير من هذه الأشياء؟ والي متي سننتظر حتى تتغير لنعيش؟ أن فكرة الفرد عن نفسه وعدم تقبله للمتغيرات والوقائع

هي التي تجعله مستهدفا للكثير من الوان الشقاء والعذاب النفسي الذي يوصل بدوره إلى حالات الاضطرابات النفسية والسلوكية بل والي الأمراض النفسية والعقلية، فالإنسان عندما يواجه موقفا لا يمكن تغييره وتعديله، ويقف عاجزًا إمامه، ويبدد طاقته النفسية في مثل هذا الموقف، فإن هذا الجهد المبذول منه لن يحقق له أدني فائدة، وإنما سيؤدي في نهاية الأمر إلى أقصي حالات التعاسة والشقاء النفسي تلك التي تفوق الحجم الحقيقي للموقف أو للمشكلة التي فجرت كل هذه التعاسة والشقاء.

وبمراجعة بسيطة للعديد من الحالات المرضية العصابية وغيرها من حالات الاضطرابات النفسية، نجد أن مشاكلهم عادة ما تكون ناتجة عن الآلام النفسية والمحن التي يتعرضون لها، والتي تسيطر عليهم وتتحكم فيهم، بل إنها تتملكهم ويصبحون عبيدًا لها "تأمل حالات الإدمان" ومن خلال هذه العبودية يتعاملون مع جميع أمور حياتهم بشكل عام ومع الأمور المستحيلة والمستعصية بشكل خاص، فالمريض نفسيا أو المضطرب أو المدمن يبحث دائما عن المستحيل أو الصعب، ولا تقع عيناه أبدا على الممكن، كما يهتم بالعمل على تنمية هذا الممكن، وهذا ما يؤدى به إلى الشك في قدراته وامكاناته، وينتقل بعد هذه المرحلة إلى إلقاء كل همومه ومشاكله على المجتمع والبيئة بوصفها السبب الحقيقي والمصدر الرئيسي لكل متاعبه ومشكلاته، ولكل مخاوفه وتوتراته.

ويمثل أصحاب هذا الاتجاه (الرواقيون) في نظر عديد من علماء النفس قيمة خاصة حيث ينظرون إليهم على انهم أصحاب فلسفة الصحة النفسية وتحقيق السعادة الإنسانية ومن هذا المنطلق بدأ الطبيب النفسي لو ١٩٥٠

LOW, L. في استخدام مبادئ هذه الفلسفة الرواقية في العلاج الذي أطلق عليه اسم منهج تنمية وتدريب الإرادة الإنسانية، وقد ألف في ذلك كتابا يعتبر من المراجع الهامة بعنوان «تحقيق الصحة النفسية من خلال تدريب الإرادة (١٩٥٢) Mental Health Through Will وفي هذه الفنية العلاجية كان «لو» يطلب من مريضه في البداية أن يعرف أن اضطرابه وحالته النفسية ترجع إلى مبالغته الانفعالية في الاستجابة إلى المثيرات أو المواقف التي يواجهها في حياته، والتي سببت له حالة الاضطراب، وكان يطلب من المريض بعد ذلك أن يحاول التغلب على هذا الميل الاستجابي المبالغ فيه، وذلك عن طريق اقتناعه الذاتي بان الخطر الحقيقي يكمن في طريقته هو في التعبير أو الاستجابة، وليس في المثيرات أو في الموقف، وان انفعالاته المبالغ فيها لن تؤدي إلى إنهاء الموقف، وانما ستؤدي إلى العديد من المضاعفات ويؤكد «لو Low» أيضا على أن استجابة الإنسان المبالغ فيها للبيئة إما أن تكون ناتجة عن التصور الخاطئ أو المبالغ فيه لهذا الإنسان من أن هناك موقفا متعمدًا ضده، أو أن شخصا ما قد أخطا في حقه عن عمد، وأساء إليه عن قصد، أو أن هذا الإنسان مبالغ في شعوره بالذنب لأنه يتصور أنه أخطأ وأساء إلى الآخرين، وبطبيعة الحال فإن كلا التصورين خاطئ ومبالغ فيه، ولا يوجد أي دليل منطقي على صحة أي منهما.

وفي ظل هذا الاتجاه والسياق أيضا يتحدث برتراند راسل Russel B. عن السعادة، حيث عرض مجموعة من الأفكار التي ساهمت بشكل كبير في الحركة العلمية والفلسفية التي تركز على ضرورة تعديل التفكير، وفي هذا الصدد يذكر «راسل» أن الإنسان قد يشعر بالهدوء والراحة والاسترخاء، بل

والنجاة والخلاص من مشاكله، إذا حاول أن يتخيل امكانية حدوث أسوأ العواقب والنتائج، وان يقنع نفسه بأنه حتى لو حدث ذلك فليس في ذلك نهايته (كثيرا ما يقال «الخبرة التي لا تقبل تعلم»).

ويرى راسل أيضا أن من أفضل الطرق وأحسن الأساليب لمواجهة أي نوع من الخوف أو القلق، أسلوب التفكير بطريقة هادئة ومتعلقة بدرجة عالية من التركيز، حتى يتحول القلق والخوف إلى شيء مألوف نستطيع مواجهته ذلك أن الآلفة بموضوع القلق أو الخوف هي التي ستعجل باستئصال مشاعر الخوف عند الإنسان. ويدلل راسل على ذلك بقوله إن الناس عادة ما يخشون ويخافون من الأشخاص غير المألوفين المخيفين والطغاة، وفي نفس الوقت لا يكترثون ولا يهتمون بالأشخاص العاديين، فإذا ما تحول هؤلاء الطغاة إلى عاديين، قل الاهتمام والاكتراث بهم، وهذا لا يختلف كثيرا عما يحدث آلان فعندما تنبه الناس إلى وجود الميكروبات والفيروسات ومدى خطرها على صحة الإنسان وعلى حياته، تلك الكائنات الدقيقة التي لا ترى، أصبح الإنسان في خوف وهلع منها.

أن «برتراند راسل» في تصوراته هذه يقيم فلسفة في تحقيق السعادة على أسس العقيدة (المعتقدات) التي تتحكم في سلوكيات وفي تصرفات الناس، ويؤكد على التفكير في أمور حياتنا بطريقة موضوعية ومنطقية ومتعقّلة، هذا التفكير يكون مصحوبا بحالة وجدانية وانفعالية هادئة وخالية من التوتر والاضطراب، وهذا ما يمكن أن نلاحظه في الأساليب العلاجية الحديثة، وقد صاغ راسل كل أفكاره في أحد كتبه الهامة بعنوان غزو السعادة، أو الطريق إلى السعادة The Conquest of Happiness.

وقد أشارت بعض الدراسات الحديثة «في مجال محاولة تحليل النتائج التي تحققت من ممارسة العلاج النفسي» إلى ما يؤكد ما سبق الإشارة إليه من أن تعديل السلوك البشري في الحالات التي يعاني فيها الإنسان من الاضطرابات والتواترات العصبية والأمراض النفسية والعقلية يحدث ليس بسبب تعديل السلوك في حد ذاتة، ولكن بسبب حدوث تغيرات في الجوانب العقلية والمعرفية والفكرية للشخص المضطرب، وفي هذا الصدد يشير كانفر KANFER إلى أن بعض المعالجين التابعين للمدرسة السلوكية (المعالجون السلوكيون) يلجئون في علاج مرضاهم إلى استخدام بعض الأساليب غير السلوكية مثل أساليب تعديل المعتقدات والاتجاهات إلى جانب استخدام الأساليب السلوكية القائمة على أسس من نظرية بافلوف وسكينر مثل التدعيم والتشريط، ويؤكد «كانفر» على أن هناك ثلاث انماط رئيسية يستخدمها المعالجون المحدثون في علاج الاضطرابات النفسية، ومن بين هذه الأنماط الثلاثة يوجد نمطان رئيسيان على الأقل يعتمدان بالدرجة الأولى على أسلوب التأثير على الشخصية من خلال بعض المتغيرات المعرفية والعقلية والوجدانية.

والأنماط العلاجية الثلاثة التي يشير إليها «كانفر» هي:

النمط الأول: وهو الذي يعتمد على دفع المريض ومساعدته وحثه على إحداث التغيير في نفسه وفي بيئته، بوصفه أسلوبا من أساليب توكيد الذات، ودور المعالج في هذا النمط هو حث المريض ودفعه للقيام بالتغيير، والانتقال إلى اتخاذ مواقف جديدة أكثر فائدة ونفعا وكفاءة لمواجهة أمور حياته الاجتماعية والنفسية.

النمط الثاني: هو النمط الذي يعتمد فيه المعالج على تشجيع المريض على القيام بالسلوك المناسب عن طريق القدوة والاقتداء أو التقليد والمحاكاة (النمذجية السلوكية).

النمط الثالث: وهو النمط الذي يعتمد على تدعيم وتعديل السلوك بالطرق التقليدية التي يستخدمها السلوكيون في مجال تعديل السلوك.

ومن الملاحظ أن النمط الثالث هو الوحيد يمكن أن ينتمي إلى نظرية سكينر Skinner ونظرية بافلوف Pavlov وباندورا Bandura وغيرهم من علماء السلوكية التقليديين، في حين نجد أن النمط الأول يهتم بالعمل على تدعيم التغيير في اتجاهات المريض، والعمل على اقناعة وتحفيزه واغرائه ليغير الأنماط الفكرية لديه، ومن ثم يغير في أساليب تقاعله وتعامله مع معطيات البيئة والمجتمع، ويتضمن النمط الثاني من الأنماط المستخدمة في العلاج النفسي كثيرًا من المتغيرات والعوامل الفكرية والعقلية المماثلة، فهو نمط يعمل على إتاحة الفرصة للمريض ليعيد النظر في اضطراباته السلوكية ويقيمها،مع العمل على توفير بدائل سلوكية جديدة أكثر ملائمة، وأقل إزعاجا، ودون أن يكون هناك أي خوف من النتائج. والمتأمل لهذين النمطين يجد أنما يمثلان نوعا من أنواع تعديل الفكر والأعتقاد، لأنهما لا ينصبان على تعديل السلوك مباشرة كما يدعي أصحاب الاتجاه السلوكي.

وإذا كان السبب في النجاح في بعض مناهج العلاج السلوكي، قد يكون كامنًا في تلك التغيرات الفكرية والعقلية كما تتمثل في بعض أساليب توكيد الذات، وتشجيع حرية الانفعال، فإننا بقليل من الفحص والتأمل، سنجد أن

المعالج النفسي، يوجه مرضاه إلى تنمية ثقتهم بأنفسهم إلى التخلص من الشعور بالضعف والعجز والشعور بالنقص فالمعالج هنا يعلم مرضاه ماذا يجب عليهم قوله، وكيف يقولون ما يريدون عندما يواجهون مواقف الإحباط والأزمات.

وسنجد أن عالما مثل فولية Wolpe وهو من المتعصبين للعلاج السلوكي يؤكد على أن بعض التغيرات التي تحدث في سلوك مرضاه حدثت فقط بعد نجاح هؤلاء المرضي في تأكيد ذواتهم، ويشير إلى أن هذه التغيرات تتمثل في أساليب وطرق تفكير هؤلاء المرضى، وفي اتجاهاتهم العقلية، وقد لاحظ بالفعل أن المريض يبدا في أدراك اساليبه الانفعالية المبالغ فيها في تقديره للأمور وللأشياء، ويبدا في أدراك أن مخاوفه لم تكون سوى نتيجة بصورة مشوهة للواقع، ومن هنا يبدأ المريض في اكتساب واعتناق أفكار وتصورات عقلية، واتجاهات جديدة تتفق بدرجة اكبر مع الواقع العقلي الذي يعيشة المريض، وليس مع الواقع المتخيل المشوه الذي كان يعيشه من قبل.

وإذا أخذنا أسلوبا آخر من أساليب العلاج النفسي مثل أسلوب التحصين التدريجي أو التطمين التدريجي نجد أن هذا النوع من العلاج يتم على ثلاث مراحل تتمثل فيها يلي:

١ ـ مرحلة التدريب على الاسترخاء العميق.

٢ ـ مرحلة تدريج الخوف أو القلق.

٣ ـ مرحلة تخيل مواقف الخوف أو القلق موقفا بعد الاخر أثناء الاسترخاء.

وسنجد أن نتائج البحوث العلمية الحديثة تشير إلى أن عملية التخيل التي يفوم بها المريض أثناء هذا النوع من العلاج وهي عملية ذهنية، هي العملية الضرورية والأساسية بدرجة تفوق المرحلتين الأولى والثانية في إزالة الخوف والقلق، أما الاسترخاء وتدريج الخوف أو القلق وحدهما فانهما لايؤديان إلى تخفيف حده الخوف أو القلق.

فإذا ما انتقلنا إلى خطوة أكثر تقدما في العملية العلاجية فما علينا إلا أن نلاحظ وبدقة ما إذا كان من الممكن أن يحدث التغير دون إرادة المريض؟ وهل يتم شفاء المريض ليصل إلى مرحلة التوافق النفسي والاجتماعي، وتتحقق له الصحة النفسية، إذا لم يكن لديه درجة من الرغبة في الشفاء؟ ودرجة أخرى من توقع الشفاء فعلا؟ وأن يكون لديه أمل حقيقي في نجاح العلاج المستخدم؟ واليس هذا هو ما يحدث فعلا أيضا في حالات الشفاء من الأمراض العضوية؟.

لقد تعددت نظريات العلاج النفسي، وأصبح من أهم النظريات التي تؤكد على أن سلوك الفرد، والعمليات النفسية والعقلية التي تتم بداخلة تتوقف بدرجة كبيرة على مدى توقعة للأساليب والطرق التي سيتم من خلالها الشفاء، حيث نجد أن «كانفر» يؤكد على أن سلوك الفرد تتحكم فيه بدرجة كبيرة العوامل المعرفية العقلية والفكرية التي تشمل فيما تشمل توقعات الإنسان، والطريقة التي يتنبأ بها بحدوث كل ما يمكن أن يحدث في حياته الحاضرة والمستقبلية، فعندما يتعرض إنسان ما لتجربة فاشلة (إحدي التجارب الفاشلة) سواء أكان في مجال العمل أم مجال الحب أم مجال الصداقة، فانه يتعرض لحالة من حالات الاكتئاب والحزن، إذ أكان يتوقع عدم وجود بديل

لخسارته. «توقعاتنا تقول: اتق شر من احسنت إليه» وفي مصر يقولون «اعمل المعروف والق به في البحر- أي لا تنتظر شيئا من ورائه حتى لا تصاب بالإحباط»، فالاستجابة الاكتئابية الناتجة عن الإحباط ستكون مختلفة عن استجابة شخص اخر مر بنفس الموقف، ولكن توقعاته كانت مختلفة على الأقل كان لديه أمل في أنه سيجد عوضا أو بديلا عن الخسارة التي لحقت به، وفي هذه المناسبة يقول الشاعر «سافر تجد عوضا عمن تفارقة..» ونحن نقول أيضا لتطمين النفس «خيرها في غيرها» ولهذا السبب قد ينجح العلاج مع مريض وقد لا ينجح نفس العلاج مع مريض آخر.

ولو تأملنا سلوك المريض العصابي أو الذهاني فسنجد أن ميكانيزمات الدفاع لدي كل منهما ليست واقعية، ومليئة بالفجوات والثغرات المعرفية الناتجة عن نقص المعلومات عن طبيعة الأساليب السوية والناجحة، فعلي سبيل المثال الطالب النابغ المتفوق الذي يسافر في بعثة دراسية إلى أمريكا على سبيل المثال، نجد أن لديه رغبة قوية في الحصول على مكانة اجتماعية بين زملائه، ولكنه لا يعرف بالضبط الأساليب السلوكية المناسبة لكسب الزملاء والأصدقاء، ولا يعرف الأساليب الصحيحة للتفاعل الاجتماعي، ولذلك فهو يعاني من العزلة الاجتماعية الناتجة عن الخجل الاجتماعي الذي لم يكن من طبيعته قبل أن يغادر وطنه، وهذا يعني ببساطة أنه عندما لا نعرف ما هو صحيح نسرف في القيام بممارسة سلوكيات غير مناسبة.

وقد انطلق دولارد وميللر DOLLARD& MULLER (وهما عالمان امريكيان) من الفكر البافلوفي الروسي ووضعا نظرية خاصة بهما في العلاج النفسي تعتمد على استخدام العمليات العقلية العليا، أي استخدام اللغة

والاستدلال الرمزى، فقد اشارا إلى أن قدرة الإنسان على استخدام اللغة والرموز والاستدلال وغيرها من العمليات العقلية العليا، تجعل استجابته للمواقف التي يمر بها متوقفة على تفسيره لهذه المواقف، أو على المعاني التي تحملها له الرموز، ولهذا يؤكدان على أن الاستجابة الانفعالية للإنسان يمكن النظر إليها على أنها استجابة للطريقة التي يدرك بها ذلك الإنسان الموقف أو المثير الذي يستجيب له، وليس على خصائص الموقف أو المثير نفسه.

ففي الحديث الذاتي (حيث النفس للنفس) توضح العديد من البحوث والتجارب أن الشخص يستطيع أن يستثير نفسه بنفسه في اتجاهات مختلفة مثل الفرح والحزن، أو القلق والخوف، وذلك في ضوء مايقوله الإنسان لنفسه، عندما يؤدى عملا معينا «أو يواجه موقفا» أو أثناء استماعه أو حواره ونقاشه وتفاعله مع غيره.

وفي هذا الصدد يشير مايشن باوم MEICHEN BAUM 1973 إلى أن أحد المجربين تمكن من النجاح في التأثير على الحالات المزاجية للشخص الذي تجري عليه التجربة، وذلك عن طريق تغيير محتوي العبارات اللغوية التي كان يطلب منه أن يرددها أثناء قيامه بأداء عمل معين، فوجد إنه عندما تكون العبارات ذات محتوي سار مثل (انا سعيد وفخور بنفسى). كانت تظهر آثار انفعالية تختلف عن الآثار التي تنتج عندما يكون محتوي العبارة اكتئابي أو حزين مثل «أن حياتي مزعجة، ليتني لم أولد في هذه الحياة».

وقد تبين من التجارب أيضا «أن الإثارة في الجهاز العصبي تزداد وترتفع

عندما يطلب من المفحوص أن يفكر في موضوعات ذات طابع جنسي على سبيل المثال، بينما ينخفض النشاط وتقل الاستثارة عندما يطلب منه أن يتخيل مناظر جميلة من الزهور والحدائق.

وقد توصل باندورا أيضا (١٩٧٣) BANDURA إلى إمكانية استثارة الخوف لمجرد تخيل مواقف كريهة، أو ضارة في موقف معين، أما البورت ALPORT فقد توصل إلى أنه بإمكانه أن يقلل من حدة تعصب المواطن الأمريكي ضد الزنوج عندما يقدم له معلومات توضح له الجهود التي بذلها الزنوج في بناء الحضارة الإنسانية بصفة عامة، ومدى إسهامهم في تطوير المجتمع.

وتشير أيضا العديد من البحوث الحديثة إلى أن الشعور بالقلق في المواقف الاجتماعية وكذلك المخاوف الشديدة، (سواء كانت واقعية أو غير واقعية) من الاختبارات يرتبطان ارتباطا قويا بوجود اتجاهات وأفكار غير عقلانية وغير منطقية نحو هذه الأنشطة، فعندما يعتقد الشخص أن المواقف الاجتماعية أو الاختيارية مهددة له، ويبالغ في هذا الإعتقاد أو الإدراك، فأنه يقع ضحية للخوف والقلق والشعور بعدم الكفاءة.

وأظهرت البحوث أيضا أن الأشخاص الذين تكون لديهم معتقدات خاطئة عن مدى تقبل الآخرين لهم، ومدى موافقتهم على آرائهم، غالبا ما يعانون من الاضطرابات النفسية الانفعالية التي يكون السبب فهيا هو أن مثل هذا الشخص يتخيل نفسه مرفوضا ومنبوذا من الآخرين، رغام انه لم يتعرض في حقيقة الأمر لذلك، وقد توصل عبد الستار إبراهيم (١٩٧٣) إلى وجود عدد من الخصائص المعرفية التي يتميز بها الأشخاص المضطربون نفسيها منها.

١ ـ التطرف في الحكم على الأمور، فالأشياء في نظر هؤلاء المرض أما بيضاء أو سوداء فالشخص العصابي يرى الأشياء في اتجاه واحد فقط، وهذا يسبب له الشقاء والتعاسة والقلق لانه يوجه كل اهتمامه لجزء محدود من تفسير الوقائع، ولا يرى ايه تفسيرات أخرى تساعده على التخلص ما الاستجابات العصابية.

٢ ـ العصابيون متصلبون متجمدون في مواجهة المواقف المختلفة، وليس لديهم سوى طريقة واحدة للمواجهة.

٣ ـ العصابيون يتبنون اتجاهات ومعتقدات، لا يوجد عليها أي دليل عقلاني، مما يجعل من الصعب عليهم استخدام التفكير المنطقي أو الموضوعى.

٤ ـ العصابيون اعتماديون، وهذا يجعلهم يشعرون بالضعف والعجز وعدم القدرة على التصرف بحرية انفعالية واستقلالية، وهذا يعرقل علاجهم أحيانا.

ومما سبق يتضح أن الاضطرابات الشخصية لدي العصابيين تكون مصحوبة عادة بأساليب تفكير غامضة وغير واضحة، ولذلك يجب أن تعتمد استراتيجية العلاج النفسي لهم على تغيير مفاهيمهم حتى يمكن احاث التغيير المطلوب في سلوكهم.

وقد أثبتت العديد من نتائج البحوث انه من الممكن تخفيض حدة القلق (العام والمحدد بمواقف معينه) إذا أمكن تعليم المريض نفسيا أن يعدل من أساليبه الخطأ في التفكير.

وأوضحت العديد من الدراسات أيضا أن القيم والمعتقدات تؤثر على الشخصية تأثيرا كبيرًا، لذلك فإن القيم المنطقية والجيدة المبنية على حقائق أمينة وصادقة تساعد على التكامل والتوافق النفسي والاجتماعي، كما تساعد على الابداع، أما القيم الفاسدة أو المتعتقدات الخطأ فأنها تؤدي إلى ظهور المبالغات الانفعالية وتحد من دوافع الإنسان في السعي نحو النجاح وتحقيق الذات، وعلى ذلك فإنه في مثل هذه الحالات نجد انه عندما يتغير البناء الأساسي لقيم الفرد الفاسدة ومعتقداتة الخطأ، يتغير وجدانه واسلوبه في التوافق النفسي والاجتماعي.

تعتمد الفكرة الأساسية التي يقوم عليها أي أسلوب من أساليب التديل المعرفي، وعلى انه ليس من السهل تفتيت السلوك الإنساني إلى ما يعرف بالتفكير والمعرفة والانفعال النشاط، فهذه الجوانب جميعها تتفاعل مع بعضها وتكمل بعضها بالإنسان كل متكامل، وليس هو مجموع أجزائه المختلفة، ومعني ذلك انه ليس بإمكان أي إنسان أو يقول انه منفعل فقط ذلك لان اي إنسان لا يكف عن التفكير حتى ولو كان في أعلي درجات الانفعال أو حتى الانهيار وانه لا يكف عن السلوك لانه يحول انفعالاتة إلى أنشطة وافعال، كما أن الإنسان عندما يواجه مشكلة ما، ويفكر في حلها، نجد انه ينفعل بالمشكلة، وينفعل بما يفكر فيه، ويحول فكرة وانفعالة إلى سلوك مثل سلوك المحاولة والخطأ أو أي سلوك انساني اخر يحاول أن يصل من خلاله إلى حل للمشكلة التي يواجهها. وعندما يمارس أي إنسان سلوكا ما مثل الاستجابة لاي مثير داخلي أو خارجى، فانه لا يسلك إلا في ضوء تفكير، وهذا التفكير هو العامل الوسيط بين استقبال واستيعاب (أدراك) المثير وبينا

لاستجابة التي يقوم بها. الإنسان إذن كل متكامل، جسد واحد نفس ومعرفة وانفعال وسلوك وكلها تصدر عن نفس واحدة، فلا عجب أن تكون هذه جميعا متكاملة ومتفاعلة.

مما سبق يتضح لنا أن أي اضطراب وحداني (انفعالي سلوكى) ليس مجرد حالة انفعالية أو وجدانية أو سلوكية منعزلة عن بعضها البعض، بل أن هذا الاضطراب له عدة جوانب متكاملة ومتفاعلة من النشاط السلوكي الداخلي (الفكر والمعرفة) والنشاط السلوكي الخارجي (العقل النشاط الحركة) ولكن الصفة السائدة تبدو في الاضطراب الانفعال أو قد تبدو في الاضطراب السلوكي أو في الاضطراب المعرفي، ولكن في حقيقة الأمر والتحليل الدقيق نجد أن جميع الجوانب متواجدة ومتضافرة ومتضامنه.

هذه الحالة الإنسانية جعلت من الممكن مساعدة الإنسان على ضبط نفسه، أو ضبط انفعالة أو ضبط سلوكه من خلال العديد من الأساليب. ففي حالة الشعور بالقلق والخوف في موقف معين، أو إزاء موقف معين، فانه يمكن للمعالج النفسي تهدئة انفعال المريض وضبطه بعدة مداخل أو فنيات مختلفة فيمكن العمل على ضبط المظهر السلوكي للانفعال، كما يمكن العمل على ضبط الحالة النفسية أو الوجدانية للانفعال فيمكن على سبيل المثال ضبط الخوف والقلق والعمل على إحلال استجابة مناسبة عن طرق استخدام فنية الاسترخاء أو التحصين التدريجي أو تأكيد الذات، أو عن طريق الدعم الاجتماعي والنفسي، أو عن طريق استخدام العقاقير الطبية المهدئة على سبيل المثال. وكل أنواع العلاج النفسي المختلفة يمكن للأخصائي النفسي استخدام أي منها وفقا للمدرسة التي ينتمي إليها.

ومن الممكن أيضا ضبط الاضطراب الانفعالي عن طريق استخدام الفنيات العلاجية المعرفية من خلال المناقشة المنطقية مع النفس (مساعدة العميل على اجراء الحديث الداخلي الذاتي) أو المناقشة مع الاخصائي النفسي، أو مع أي شخص يثق فيه المريض النفسي.

وبهذه الطريقة نحاول أن نغير من اتجاهه الذهني والعقلي على امل أن يؤدى هذا التغيير إلى أحداث تغير مماثل في حالته النفسية الوجدانية والانفعالية، وكما قلنا ليس بالامكان تفتيت الإنسان وفصل مشاعره عن عقلة أو عن سلوكه ذلك أن التأثير في الانفعال هو تأثير في الشخص ككل، كما أن تغيير الأفكار يؤثر في الشخصية كلها، ونفس القول ينطبق على السلوك.

ويذكر «اليس» في هذا الصدد أن انفعالات الإنسان ليست سوى مجرد نمط فكري متميز أو متعصب أو مبالغ فيه.. أي أن التفكير والانفعال وجهان لعملة واحدة، فيهما متداخلان متشابكان يؤثر كل منهما في الاخر ويتأثر بهن بل انهما قد يكونان شيئا واحدا فالفكرة هي التي تلد الانفعال، كما أن الانفعال هو الذي يلد الفكرة وكلاهما يعبر عن نفسه في السلوك.

ولابد للمعالج العصري أن يتعرض ـ بل ويمر بالعديد من الخبرات والنماذج والاساليب والعمليات العلاجية حتى يكون قادرًا على اختيار اصلحها في ضوء الموقف ووفق الخصائص والسمات المميزة للحالة موضوع العلاج، بحيث يتمكن من ضبط الانفعال وتغيير التفكير وتعديل السلوك في وقت واحد.

والاخصائي النفسي في مجال العلاج النفسي المعرفي السلوكي هو أكثر

الاخصائيين النفسيين احتياجا إلى المزيد من الاطلاع والي القدرة على الابتكار حتى يصبح من السهل عليه تغيير الاتجاهات العقلية والاساليب المعرفية والفكرية، وكذلك تغيير المعتقدات الكامنة في نفس المريض، والتي تسيطر عليه.

كيف نفهم أساس السلوك ومحتواه المعرفي؟

إذا رجعنا إلى البرت اليس وهو زعيم هذا الاتجاه العلاج النفسي Rational Rational – Emotive Therapy & Behavioral therapy، نجد انه يضر لنا المثال التالى:

لو أن حادثة ما حدثت لشخص ما (حالة وفاة شخص عزيز، أو حالة طلاق بعد زواج فاشل، حالة رسوب في امتحان مصيرى، حالة فصل من العمل،حالة تلقياهانه شديدة من شخص عزيز على النفس.... وغيرها من الحوادث الكثير) وان هذا الحادث آثار في نفس الإنسان استجابة انفعالية شديدة (حزن أو فرح حسب نوع الحادث الذي حدث) فأننا نتصور أن حدوث هذا الحادث المؤلهم أن الفرح هو السبب الحقيقي في حدوث الاستجابة الانفعالية (الحزن/ الفرح) ولكن الحقيقة ليست كذلك. ويجع السبب في ذلك إلى أن الاستجابة الانفعالية لاي إنسان تخلتف حسب اداركه للحادث أو الحدث، ونتيجة لمستوي تفكيره فيه، وللمعتقدات المستقل والعامل التابع والعامل الوسيط، فانه يمكن القول بان الحادث الذي يحدث هو مجرد عامل مستقل (م) وان الاستجابة الانفعالية التي حدثت تعتبر عاملا تابعا (س). وليس من السهل حدوث العامل التابع إلا إذا كانت هناك عوامل

وسيطة (و) وهي التي تتمثل في أدراك الكائن ـ الفرد للعامل المستقل. ومن هنا يمكن القول أن (م) كعامل مستقل ليس هو المسئول المباشر الذي أدى إلى حدوث (س) العامل التابع وهو الاستجابة الانفعالية، وإنما المسئول عن هذه الاستجابة هو العوامل المتوسطة أو الوسيطة (و) وهي تتمثل في مدى إدراك الفرد ووعيه بالعامل المستقبل (م).

في ظل هذا التصور قد يحدث أن يصاب إنسان ما بالحزن رغم انه نجح في الامتحان النهائي للتخرج (على سبيل المثال) لو أخذنا الأمور بالمنطلق العادي سنجد أن النجاح (م) أدى إلى الحزن والاكتئاب (ب) وكان المفروض أن يؤدى إلى الفرح والسرور (س+). ولكننا في هذه الحالة نتجاهل العوامل المتوسطة (و) وهي مفهوم ومعني ودلالة هذا النجاح بالنسبة للشخص. فإذا أدرك هذا الشخص النجاح على انه سيجعله يواجه البطالة وعدم وجود فرصة للعمل، أو أنه يعني انقطاع المكافأة التي يحصل عليها من الجامعة، فلا شك أن هذا الإدراك سيؤدي إلى الحزن، ولو ك أن أدراك هذا النجاح يعني الاستقلال بالحياة والحصول على وظيفة مناسبة ودخل جيد، فسيكون الانفعال هذا هو الفرح والسرور، ولهذا يمكن القول أن شعور فرد ما بالحزن الاكتئاب (ي) بعد نجاحه في تحقيق هدف معين، أو الفشل في تحقيقه، لم يحدث إلا نتيجة للطريقة التي يدرك بها الإنسان مكسبه أو الفشل في تحقيقه، لم يحدث إلا نتيجة للطريقة التي يدرك بها الإنسان مكسبه أو خسارته' أو لنقل ما يصيب الإنسان من حزن أو فرح، ما هو إلا نتيجة لمجموعة من التصورات الذهنية التي تدور في عقله، فإذا كانت تصوراته سوداوية (أن ما حدث فظيع، وكان يجب إلا يحدث، أو انه خسارة لا يمكن تعويضها) فإن النتيجة ستون

هي الاكتئاب الشديد والحزن والمرض، أما إذا كانت تصوراته متفائلة (حمدا لله على النجاح، بالتأكيد سأجد العمل المناسب وسأشق طريقي في الحياة) فستكون النتيجة هي الشعور بالأمل والتفاؤل والفرح.

ولكن الملاحظات الإكلينيكية لنا مرارا «وتكرارا» أن الاستجابات الانفعالية للإنسان لا تكون دائما مضطربة وغير سوية، فاحيانا تكون الاستجابات ذات طابع إيجابي «الخبرة التي لا تقتل تعلم» فقد يتعلم الإنسان من أخطائه «لا يلدغ المؤمن من جحر مرتين» أي أن الإنسان يتعلم العبرة مما حدث، ويحاول أن يدرس ويتعلم أسباب الفشل حتى يتجنب حدوثه بعد من خلال إداده أو تبنية لخطط جديدة وأساليب جديدة لمواجهة المواقف المؤلمة، وبذلك يضمن التغلب على هذه المواقف، بل ويضمن تحقيق الأهداف بشكل ناجح وموجب.

فكثيرًا ما نقول «ليس كل ما يتمناه المرء يدركه»، ونقول أيضا «تاتي الرياح بما لا تشتهي السفن» ونقول كذلك «رب ضارة نافعة» هذه الاقوال أو الاحاديث النفسية إلى يسر بها الإنسان إلى نفسه بالإضافة إلى عقيدته التي يؤمن بها «قل أن يصيبنا إلا ما كتب الله لنا غيرها من الحكم الاسلامية والايمانية، تجعل الإنسان يتحكم في استجاباته، فالفشل عند مثل هذا الإنسان ليس شيئا سيئا للغاية، وليس هو نهاية العالم، فعلي الإنسان أن يتوكل على الله وان يعيده الكرة ولا ييأس ولا يقنط من رحمة الله» وعسي أن تكرهوا شيئا وهو خير لكم، وعسي أن تحبوا شيئا «وهو شر لكم».

بمثل هذه العقيدة الإيمانية، وحديث النفس للنفس المطمئنة، لا ينتهي

الإنسان إلى الانهيار والمرض/ وانما يقاوم لينجح فيما بعد. ويعني هذا كله أن وراء كل انفعال ـ سواء كان سلبيا «أم إيجابيا» ـ توجد بنية معرفية (مدركات وتصورات ومعتقدات) سابقة على ظهوره أو نشاطه، ولما كان السلوك المضطرب أو الانفعال المضطرب ليسا على درجة واحدة من حيث قرب أي منهما من السواء أو المرض (النفسي) فبعض الأنماط السلوكية جيدة وموجبة وبعضها غير ذلك، وبعض الانفعالات جيدة وموجبة والبعض ليس كذلك، ولذلك نجد أن العمليات العقلية المصاحبة، أو السابقة (التفكير أو العمليات الوسطية «و») هي أيضا متفاوتية من حيث السلب أو الإيجاب، ومن حيث كونها عمليات عقلية منطقية أو غير منطقية، عقلانية أو غير عقلانية، فإذا كانت طريقة التفكير (و) عأقلة ومنطقية نجد أن السلوك الناتج (س) سيكون جيدًا وموجبا، وكذلك الانفعال بدلا من أن يكون انفعالات ضارًا ومحبطا يصبح دافعا لبذل المزيد من الجهد وتحقيق النجاح بعبارة أخرى عندما يكون التفكير بوصفة أملا وسيطا أو متوسطا (بين المثيرات والاستجابات) عأقلا ومنطقيا يكون السلوك الناتج جيدًا، ويكون الانفعال رزينا ودافعا وبناءًا، اما عندما يكون التفكير لاعلاقنيا ولامنطقيا نجد أن السلوك يكون متخبطًا ويكون الانفعالي اهوجًا ومضطربًا، وعندما تزداد حدة التخبط والاضطراب في السلوك الانفعال فإنه لا مناص من وقوع الإنسان فريسة للمرض النفسي.

ومنطقية التفكير وعلاقنية، وايجابية الانفعال ودفعيتة واتزانه إنما يتوقفان على مدى توافقهما مع الأهداف التي نسعي لتحقيقها، ومع القيم التي نعتقد فيها، ونؤمن بها، وعلى مدى قدرة تحقيقها للصحة النفسية للإنسان كما

تتمثل في توافقه النفسي وتوافقة الاجتماعي وقدرته على الابداع. وينظر المعالجون النفسيون إلى أساليب التفكير والانفعالات نظره موجبة عندما تحقق لصاحبها الرضا النفسي، النضج الاجتماعي وينظرون إليها على أنها سالبة عندما تدفعة إلى الانسحاب والانعزال الشعور بالنقص وتعرضة للعصاب وغيره من الأمراض النفسية.

إن هذا الطرح المتقدم ينقلنا مباشرة إلى الحديث عن أساليب التفكير اللاعقلاني أو اللامنطقى، وكذلك للحديث عن معتقدات الناس التي توردهم موارد المرض النفسي والاضطرابات السلوكية.

ويرى العديد من العلماء والمتخصصون في هذا المجال على رأسهم ألبرت أليس ELLIS A. أن العوامل الفكرية (الوسيطة «و») التي يمكن أن تكون مسئولة عن العوامل التابعة (س) يمكن تقسيمها إلى مجموعتين من العوامل الوسيطة.

المجموعة الأولى (و١) وهي العوامل الخاصة بمضامين الفكر وبمحتو المعتقدات.

المجموعة الثانية (و٢) وهي العوامل الخاصة بأسلوب الإنسان في التفكير.

ويقصد أليس بمضمون الأفكار أو المعتقدات مجموعة آراء ووجهات نظر وأفكار إنسانية بصفة عامة، (وفي العلاج النفسي) للمريض أو العصابي بصفة خاصة، وهي تلك التي يكونها الإنسان عن نفسة وهي (أقرب ما يكون مفهوم الذات عند كارل روجرز)، وتلك التي يكونها عن الآخرين، (أدراك

الفرد للآخرين)، ومعني ذلك عند إليس انه يرجع الاضطراب أو المرض النفسي إلى بعض مضامين أو محتويات التفكير والتصرات الخطأ، وكذلك الاتجاهات والقيم بوصفها عوامل وسيطة بين المثير والاستجابة، وينتج عنها الاحباط والشعور النقص والضآلة والعجز أمام متغيرات الحياة.

يتفق كلا من أليس وكيلي على أن لكل إنسان وجهة نظر أو فلسفة في الحياة، فكل فرد يتبني مجموعة من الآراء والمعتقدات والتصرات عن نفسه وعن الأشياء المحيطة به، هي التي تفرض عليها نشاطات واستجابات معينه، وهذه الشخصية تهدف بشكل خاصي إلى مساعدة الفرد على تحقيق التوافق مع النفس ومع الآخرين وقد تكون كذلك في الظاهر، ولكنها لا تحقق ذلك في الواقع الفعلي.

وعندما يواجه الإنسان مثيرات أو مواقف مختلفة تحتاج منه إلى القيام بسلوك ما، فإنه يسلك ويتصرف في ضوء فهمه هو وفي ضوء فلسفته الشخصية، وفي ضوء إدراكه للموقف وأبعاده، وعلى ذلك قد يتصرف بهدوء إذا كان الموقف مليئا بالود والصداقة أو بالحب، وقد يتصرف بعصبية وتوتر إذا كان الموقف مليئا بالكراهية والعدوان والقلق وغيرها من الامور المهددة لسكينته وطمانيته. ولان الحالات العصابية تشير إلى وجود اضطرابات في مشاعر العصابي ووجدانه وانفعالاته، فإن هذ يعني أن العصابي يعاني في نفس الوقت من اضطراب في الفكر وفي المعرفة وفي المعتقدات الخاصة به ومن اخطاء المعتقدات واخطاء التفكير وفجوات المعرفة.

وهنا يؤكد إلبرت أليس مرة أخرى على أن العصابي ما هو إلا إنسان يصر

على هزيمة نفسه بنفسة لانه لا يستخدم كل ما لديه من قدرات استخدامات جيدا ولذلك نفسه بعدم الواقعية والسلبية، أي دم المنطقية في التفكير وعدم المنطقية في الانفعال وبعدم انضباط المشاعر.

واستكمالا لهذه الفكرة يضع أليس مجموعة من الأفكار اللاعقلانية أو التصورات اللاواقعية، التي إذا ظهرت لدي إنسان ما يمكن اعتبارة شخصا يعاني من الاضطراب العصابى، وإذا لم تظهر تاكد لنا انه يتصرف بكفاءة واقتدار، وتتلخص هذه الأفكار في ما يلي:

الفكرة الأولى: فكرة الحب والتقبل:

وتقول هذه الفكرة لاب أن اكون محبوبا من جميع المحيطين بي (من الجميع) ولا بد أن يكونوا جميعا راضيين عني وعن تصرفاتى، وتكمن الفكرة الصحيحة المعاكسة للفكرة المرضية في انه يجب احترام الذات والحصول على تقدير الآخرين بطريقة موضوعية تعتمد على قدرة الإنسان على حب الآخرين، وعدم توقع الحب منهم.

الفكرة الثانية: فكرة الشر والجريمة والعقاب

وتقول هذه الفكرة أن بعض الناس يقومون بتصرفات اجرامية وشريرة ويجب عقابهم عقابًا شديدا حتى يرتدعون عن ذلك والفكرة الصحيحة المتعارضة مع تلك الفكرة هى: أن هناك بعض التصرفات غير المناسبة للموقف، أو غير الاجتماعية، وقد تصدر هذه التصرفات عن جهل الناس بأساليب التصرف الصحيحة «كل ابن أدم خطاء وخير الخطائيين التوابون» فكلنا معرضون للخطأ.

الفكرة الثالثة: فكرة الكارثة أو نهاية العالم إذا لم تأت الرياح بما تشتهي السفن:

وتقول هذه الفكرة إذا لم تسر الأمور وفق ما نرغب وما نريد وما نشتهي فلا شك أن هناك كرثة محققة لا محالة، والفكرة الصحيحة: صحيح انه من الصعب علينا أن لا تتم الأمور كما نريد، ولكن يجب عليها أن نحاول ولا نيأس، ويجب أن نعمل على تغيير الظروف أو تعديلها ومعرفة سبب الأخطاء واصلاحها وإذا كان التغيير غير ممكن أو مستحيل ففي هذه الحالة يجب علينا أن نقبل اقدارنا وان نكف عن الرثاء لانفسنا فقد قدر الله نما شاء فعل.

الفكرة الرابعة: فكرة الشقاء والسعادة والحظ والإرادة

تقول الفكرة أن شقاء الإنسان وسعادته مرهون (متوقف على بعض الأمور) والظروف الخارجية التي لا يستطيع التحكم فيها أو السيطرة عليها، فحياة الإنسان تخضع للحظ وللصدفة (الإنسان مسيّر) والفكرة الصحيحة هي أن الحظ لا يعلب سوى دور ضئيل في حياة الإنسان، والإنسان مخير وهو المسئول عن افعالة وتصرفاتة.

الفكرة الخامسة: فرة الخوف والقلق:

تقول الفكرة إنه من الطبيعي أن يقلق الإنسان وان يخاف ويتوتر إذا حدثت له بعض الأمور السيئة. في حين أن الفكرة الصحيحة هي أنه يجب على الإنسان أن يواجه مصادر الخوف والقلق بصراحة وبشجاعة، وعليه أن يحاول قدر الإمكان تخفيف آثار الخوف والقلق، فإذا ما تعذر عليه ذلك فعلية

أن يهتم بأمور أخرى وينصرف (يصرف) ذهنه عن الأشياء الخطيرة والمخيفة المستحيلة (الخوف من الموت على سبيل المثال).

الفكرة السادسة: فكرة التجنب والانسحاب:

تقول الفكرة انه من الأفضل أن يتجنب الإنسان الصعوبات والمسئوليات وأن ينسحب من مثل هذه المواقف، والفكرة الصحيحة هي أن الحلول السهلة والسريعة لبعض المشكلات مثل الهروب منها أو تجنبها (الباب الذي يأتي منه الريح تقفله وتستريح) قد يؤدى على المدي الطويل إلى أثار ونتائج سيئة، ولذلك يجب مواجهة الصعاب وعدم الهروب منها مثل الهروب من الفحص الطبي المبكر لتجنب المرض ـ مع الأيام يثبت العكس.

الفكرة السابعة: فكرة المساندة والدعم الخارجى

وتقول الفكرة يحتاج الإنسان إلى من يسانده ويساعده على تحقيق اهدافه حتى يصل إلى النجاح الذي ينشده (الواسطة) والفكرة الصحيحة هي لابد أن نعتمد على الله على انفسنا وان نستمد القوة من إيماننا بالله وبالنفس وبما لدينا من قدرات وقيم عندما نواجه أي صعوبة في الحياة.

الفكرة الثامنة: القدرة على التحدي والمواجهة:

تقول الفكرة لابد أن يكون الإنسان قادرا دائما على التحدي والمنافسة والتفوق والنجاح في جميع المجالات، والفكرة الصحيحة هي انه شيء طيب أن يتمكن الإنسان من القيام بالأعمال التي تعلمها واتقنها والتي تساعده على تحقيق ذاتة.

الفكرة التاسعة: تصرفات الإنسان مرهونه بماضية:

تقول الفكرة أن الإنسان يتصرف بالطريقة التي يتصرف بها نتيجة سواء التربية التي حصل عليها في الماضي، كما أننا لا يمكن أن نتجنب آثار الماضي في حياتنا وفي سلوكنا.

الفكرة الصحيحة هنا هي أن كل إنسان مسئول مسئولية كاملة عما يصدر منه أو عنه من أفعال أو انه بإمكان أي إنسان أن يتجنب الآثار السيئة التي حدثت في الماضي إذا غير راية فيها، أو كون اتجاها جديدا نحو الماضي.

الفكرة العاشرة: النجاح السهل:

وتقول الفكرة يمكن لكل إنسان أن ينجح بسهولة دون مجهود، والفكرة الصحيحة هي انه على الإنسان أن يبذل كل جهدة ليصل إلى تحقيق النجاح لنفسه السعادة وعلى الإنسان أن يعمل أن لكل مجتهد نصيب، وان الله لا يضيع اجر من احسن عملا، وبمقدار ما يبذل الإنسان من جهد بمقدار ما يجني من ثمار، ويحقق من أهداف.

الفكرة الحادية عشر: مشاركة الآخرين في البكاء والحزن واجب:

تقول هذه الفكرة يجب على الإنسان أن يبكي مع الباكين، وان يشعر بالحزن والتعاسة عندما تصيبهم مصيبه أو تحل بهم كارثة (مشاركة وجدانية) ولكن الفكرة الصحيحة هي انه يجب على الإنسان أن يتمالك اعصابه ويتماسك أمام مصائب الآخرين، لان الآخرين في مثل تلك الحالة لا يحتاجون إلى دموعة وتعاسته معهم ولكنهم يحتاجون إلى من يقف إلى جانبهم يقويهم

ويشد من ازرهم، فالإنسان القوي المتماسك أكثر فائدة من الإنسان الباكي الضعيف المهزوم.

الفكرة الثانية عشر: فكرة المواصفات الصارمة التي لا محيص عنها:

تقول الفكرة يجب عليالانسان أن يضع أمام عينيه متطلبات محددة في عمله وفي تصرفاتة ويجب إلا يحيد عنهامهما حدث (لابد أن يكون الأول، ولابد أن يكون الاحسن الأفضل... الخ) ولكن الفكرة الصحيحة هنا هى: يجب أن يعمل الإنسان العمل الذي يحبه، أي يعمل لانه يحب ما يعمل، ويفضل أن يكون كل منها دقيقًا في عمله بقدر الإمكان «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه» ـ ومن ناحية أخرى «لا يكلف الله نفسا إلا وسعها» وعلى الإنسان أن يسي ويبذل قصاري جهده فقط.

الفكرة الثالثة عشر: المصدر الوحيد للسعادة:

تقول هذه الفكرة إنه ليس لسعادة الإنسان سوى مصدر واحد، إذا فقد الإنسان هذا المصدر، أو أغلق في وجهه تصبح الحياة كارثة بلا معنى، والفكرة الصحيحة هي أن هناك مجالات ومصادر كثيرة لسعادة الإنسان، وعلى الإنسان إلا يحد نفسة ويقصر حياته على مصدر واحد فقط منها، وعليه أن يبذل اهدافة المستحيلة باهداف أخرى قابلة للتحقيق، وتحقيق السعادة معها.

بالضبط ماذا يجب عليك أن تفعل، اريد منك أن تحضر مع زملائك كل الاجتماعات الرسمية وغير الرسمية، وإذا لم تكن هناك اجتماعات فحاول أن توجد فرصة للالتقاء مع زملائك، ولكن حاول بدلا من أن تجعلهم

يحبونك، أو تتحدث معهم كما لو كنت إنسانا غير عادى، حاول أن تفعل شيئا بسيطا.

المعالج: هذا هو بالضبط رثاؤك لنفسك، وهو الذي يجعلك تشعر بالشقاء والتعاسة والاكتئاب والآن نريد أن نعرف كيف نغير ذلك، أي نبدل السلوك العقلي الذي أدى إلى الشقاء، لنري كيف ستخلص نفسك من الاضطراب؟

وسنعرض فيما يلي لبعض الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المريض كبديل لأفكاره اللاعقلانية واللامنطقية، ليحل محلها أفكار منطقية وعقلانية وأساليب تعديل السلوك الذهنى. لقد اتضح لنا مما سبق أن أفكار الإنسان واتجاهاته ومعتقداته تلعب دورا هاما في المرض، وكذلك تعلب دورًا هامًا في الشفاء. وهذه الحقيقة قد ساعدت المتخصصين في العلاج النفسي على أن تصبح لديهم لإمكانات متعددة لتغيير السلوك الإنساني بصفة عامة، والسلوك المرضي بصفة خاصة.

فإذا كان الناس يسببون لانفسهم الشفاء والتعاسة والمرض والاضطراب بسبب عاداتهم السيئة في الفتكير غير العقلاني وغير المنطقى، وبسبب معتقداتهم الخطأ التي تجعل من صاحبها إنسانا تعيسًا مهزومًا. فلذلك نجد انه من الضروري أن يقوم المعالج النفسي بدور إيجابي وفعال مع مرضاه، والمثال السابق أوضح دليل على ذلك، فقد ساهمت ايجابية المعالج في تقديم التفسير لمريضة، وفي مساعدة المريض على معرفة أفكاره الداخلية اللاعقلانية، تلك التي كانت تسيطر عليه أثناء اجتماعاته مع زملائه.

إننا نسلم بالفعل بان جزءا كبيرًا من الاضطرابات النفسية والسلوكية

والانفعالية التي تصيب الإنسان إنما تحدث بسبب التفكير الخطأ، ويحدث الخطأ في التفكير بسبب عدم معرفة الأسلوب أو الطريقة الصحيحة للتفكير، ولو تأمل كل منها في ذاته سيجد أن جزءا كبيرا من وجهات نظره ومعتقداته الخطأ، ونقص قدرته على التفكير إن هي إلا نتيجة لأننا لم نتعلم كيف يكون التفكير السليم. ومن هنا نجد أنه من الطبيعي أن ينمو العلاج المعرفي السلوكي نموا «عقليا» وتربويا: وفي هذا الصدد يؤكد «أليس» مثلة مثل «أدلر» من قبل على أن العلاج النفسي يجب أن يتضمن عملية إعادة تربية لطالب العلاج، مع ضرورة محاوته بشتي أساليب المنطق لكي نبين له جوانب الخطأ في تفكيره (أخطاء وثغرات التفكير) ولكي ندفعة دفعا بطريقة مباشرة إلى استنتاج الطرق الصحيحة وتطبيقها. وحتى يتم ذلك بشكل جيد يجب التركيز على نقد بل ودحض الأفكار الخطأ التي توجد لدي المريض، مما يساعدة على اكتشاف أن طريقته السابقة في التفكير لم تعد ذات قيمة، وانه إذا استمر المريض في تبني طريقته القديمة، فإنه سيستمر في تركار اضطراباته وأخطائه، بل الأكثر من ذلك انه سيعمل على زيادة حدة اضطراباته وزيادة قوة تأثيرها علية.

ولا يجب أن ننسي هنا أن نتائج بحوث علماء النفس الاجتماعي قد بينت أن الاقناع الذي يتم من خلال الأساليب التربوية والمحاضرات والمناقشات يؤدى إلى تعديل واضح في الاتجاهات، ويقلل من التعصب لفكرة معينة. ذلك أن التغيير المعرفي (التغيير في المعرفة) تنعكس أثاره في معظم الأحيان في مجالات الشعور والسلوك، وهذا هو ما يحدث في حالات الاضطرابات المعرفية، فكلما زاد وعي الإنسان وتبصره بأن هناك بدائل فكرية صحيحة،

ازدادت جاذبيته لتلك الأفكار الصحيحة، وزيادة احتمال تبنيها كأسلوب دائم من أساليب الشخصية.

الأكثر من ذلك أن قيمة بعض أساليب التأثير في الرأي العام (الدعاية والاعلان والاعلام والاحاديث الإذاعية والتليفزيونية) إنما تكتسب أهمتيها بسبب قوة تاثيرها على عمليات التفكير السابقة. وعندما يحاول المعالج النفسي أن يقنع المريض بان يتخلي عن أفكاره الخطأ، وعن معتقداتة غير الصحيحة سواء عن نفسه أو عن غيره، أن يتبني أفكارا موجبة ومفيدة (أفكار غير انهزامية) فأنه من السهل ليس فقط تبني هذه الأفكار الجديدة العقلانية والموجبة، وانما تزداد فاعلية الإنسان في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين، كما تتحسن قدراته النفسية على تحقيق التوافق.

وتركز الابحاث في مجال العلاج المعرفي السلوكي على تعليم المرضي طرقا جديدة لحل مشكلاتهم الانفعالية والسلوكية، انطلاقا من التصور الذي يعترف بأن الاضطراب النفسي يحدث عندما يفشل الإنسان في تحقيق التوافق وفي التغلب على العقبات والتحديات التي كانت تحول دون ذلك، ويحدث الاضطراب أيضا عندما لا نتمكن من استخدام ما لدينها من قدرات وامكانات، وكذلك عدم استخدام جوانب القوة فينا بفاعلية وايجابية. ولذلك من العمل على تنمية القدرة على حل المشكلات وتعليم المريض بان هناك طرقا واساليب بديلة لتحقيق الأهداف، والوصول إليها، مع ضرورة فهم دوافع الآخرين، ومحاولة أن نبين لمريض أن كل موقف يختلف عن غيره من المواقف وهذه العملية تساعد المريض على الاستبصار وعلى زيادة فاعليته الشخصية.

ولكن يجب أن نلاحظ أن الاستبصار وحدة قد لا يؤدى إلى تغيير مباشر في السلوك فزيادة الاستبصار وعلاقته الموجبة بحدوث التغير في السلوك هو مجرد افتراض أو فرض قد يصدق وقد لا يصدق، ولذلك فانه من الضروري أن نساعد المريض على استخدام أفكاره المنطقية والعقلانية الجدية استخداما وطيفيا نافعا، وذلك عن طريق زيادة دافعيته، وعن طريق تكليفه بعدد من الواجبات اليومية، ومن هنا قد يوصي المعالج المعرفي السلوكي مريضه ـ كما حدث ورأينا في المثال السابق ـ أن يقوم بتأمل حديث النفس للنفس (ما يقوله لنفسة) في موقف معين. وتبين الممارسات العاجية أيضا أن محاولة ايجاد مواقف حياتية، وإرغام انفسنا على الدخول فيها باتجاهات وأفكار جديدة ومختلفة عن افكارنا السابقة، يساعد على أحداث تغيير في الجوانب العقلية الفكرة المعرفية وكذلك السلوكية والانفعالية والوجدانية، فالشخص الذي يتجنب العلاقات الاجتماعية لانه خجول، يمكن تشجيعه على تعمد الاشتراك في مواقف كانت تسبب له الارتباط والخجل فيعبر عن راية أو يقدم مداخلات أو انتقادات لما يسمع أو يرى، ويتعمد رفع صوته أثناء المناقشة، ويتعمد الدخول إلى الأماكن العامة مثل مراكز البيع والاسواق والمناقشة مع البائعين والتجار في الثمن ومحاولة الحصول على خصم، أو اختيار بضاعة أو سلعة أخرى.... الخ.

ويضاف إلى ما سبق أن يحاول المعالج النفسي المعرفي أن يغير من أهمية الأهداف التي يتبناها المريض، بما يساعد على تنمية الأفكار المنطقية وتحقيق الصحة النفسية.

فالمريض الذي يعتقد انه من الهم جدا بالنسبة له أن يظهر قوة شخصيته

وسيطرته على الأمور والتحكم فيها، قد يؤدى به ذلك إلى الدخول في صراعات ونزاعات مع الآخرين (الزملاء المرؤوسيين، أو شريك الحياة الزوجية، أو حتى مع الابناء)، مما يدفعهم بشدة إلى التعبير عن ذواتهم بأساليب مضادة وقوية لا ينتج عنها سوى الخصومة والاضطراب.

وفي مثل هذه الحالات ينبه الاخصائي النفسي مريضه النفسي إلى أن اهدافه نحو إثبات ذاتة قوة شخصيته وروجولته، ليست اهدافا واقعية كما أنها ليست معقولة ولا مقبولة هذا التنبيه يساعد المريض على أن يقوم بتعديل سلوكه الاجتماعي بدرجة ملحوظة، وخلال هذه العملية التي يحدث فيها التغيير والتديل وتصحيح الأخطاء والقيم والافكار، يجب مراعاة ربط الأهداف بالنتائج التي ستحدث مستقبلا، وهي نتائج ترتبط بمدي فهم دوافع الآخرين. فقد يؤدى الظهور بمظهر القوة والبطش والتسلط إلى نتائج مرضية مباشرة من الناس، ولكن على المدي الطويل تكون النتائج وخيمة وجالبة للتعاسة والشقاء.

وعلى المعالج النفسي المعرفي السلوكي إلا يقلل من قيمة ومن شأن استخدام التغير في الوسط الاجتماعي (البيئة الاجتماعية) وذلك عندما يود أحداث تغيير شخصية المريض فالمعالج ـ دون شك ـ يعرف أن بعض الأخطاء المعرفية (أخطاء التفكير) تكون متعلمة ومكتسبة بسبب بعض الاحباطات الخارجية، أو الفشل في بعض المواقف (الفشل في الحصول على عمل، أو في خطبة أو زواج الفتاه التي تقدم إليها..... الخ) فهذه الخبرات قد تؤدي إلى تكوين أفكار لا عقلانية عن الذات (مفهوم ذات سلبي وغير منطقى) مثل «انا إنسان فاشل، قليل الأهمية والقيمة، ليس جذابا للجنسب الآخر... الخ».

ولذلك فأنه من الأهمية بمكان استخدام التغيير في الوسط الاجتماعي وفي البيئة الاجتماعية بشكل مكثف بهدف أحداث تغيير في الشخصية. ويلجأ المعالجون ـ كما سبقت الإشارة إلى ذلك إلى أسلوب الواجبات المنزلية، لضمان تقوية أحداث التغيير المطلوب بشكل معتمد. ومن المهم أيضا أن يعمل المعالج النفسي المعرفي على تعديل وتغيير اتجاهات مرضاه، وكذلك تغيير اتجاهات المحيطين بهم سواء في مجال الآسرة أو في مجال العمل. وذلك لابد من التركيز على أن العلاج المعرفي ليس علاجا فرديا، أي ينصب على المريض فقط، وانما يشكل جميع الاطراف التي يتعامل معها المريض (الزوجه/ الابناء/ الزملاء وغيرهم). ومن المهم أيضا أن نعرف أن طريقة الملبس وتغير الوضع الاجتماعي تؤدي إلى تغيير في التوقعات التي يكونها الاخرون عنا، وهذه تؤدي بالتالي إلى أحداث تغير في سلوكنا. فإذا تعامل الطلاب مثلا مع أحد الزملاء على انه شخصية جيدة ومتميزة، احدثوا فيه هذا التغير ـ حتى وان لم يكن كذلك، وهذا ماأكد عليه أيضا ميشيل ارجايل في كتابة علم النفس والمشكلات الاجتماعية.

ومن الأساليب (الفنيات) الأخرى التي يستخدمها أخصائيو العلاج النفسي المعرفي لتغيير الأفكار غير المنطقية واللاعقلانية عن الذات وعن الآخرين. استخدام أسلوب الكف المتبادل، فالإنسان لا يمكن أن يكون قلقا ومطئنا في ذات الوقت، كما انه لا يمكن أن يكون سعيدا وتعيسًا في وقت واحد، ولذلك يستبدل استجابات القلق باستخدام الطمأنينة عن طريق استخدام الاسترخاء والمطأنينة التدريجية على الأقل عندما يواجه الإنسان بعض المواقف المهددة له. ونفس المقولة السابقة تنطبق على الفكر فالإنسان

منطقيا وعقلانيا وغير منطقي غير عقلاني في وقت واحد، ولا يمكنه أن يتبني الفكر ونقيضها أيضا في نفس الوقت عندما يكون بصدد التفكير في موقف ما، ولذلك فأنه من الممكن أن يغير أي شخص أفكاره الداخلية السالبة ليحل محلها أفكار موجبة. فمن الممكن أن يربط بين اداثه لعمل ما مع تصوره بمدي المنفعة التي يحققها له هذا العمل، بدلا من تصوره للعمل على انه مجرد عبء ثقيل لا يطاق، وهذه الطريقة فعالة في أحداث التعديل السلوكي المطلوب، كما أنها في نفس الوقت تحسن من إدراك الإنسان لبيئته حتى وفي المواقف الصعبة، فيدرك البيئة لي أنها ليست مهددة له لا داعي للخوف أو القلق من المواقف التي يواجهها فيها.

ومن الأساليب الأخرى التي تساعد على أحداث التغييرات المعرفية والعلاقنية والسلوكية الايجابية أسلوب لعب الأدوار Rol Playing فإذا عبر أحد الأشخاص المرضي أمام مجموعة من البشر عن اتجاه سالب أو سلوك مختلف فإن هذا السلوك سيصبح أحد خوص أو سمات شخصيته. فالشخص المتسلط الذي يصطدم دائما مع الآخرين يستطيع أن ينجح في أن يغير من تسلطه ليحل محله أسلوب التفاهم بالحسني والتواد، إذا قام بدور مدير أو قائد ديموقراطى، بحيث يشاهد نتائج سلوكه الديموقراطي متمثلة في حب الآخرين له وتوادهم معه ـ على سبيل المثال ـ ويرجع التغير في الشخصية الناتج عن لعب الأدوار إلى التغير في معرفة الموقف الذي أدى إليه القيام بلعب دور معين، وتحث هذه التغيرات حتى لو كان المريض فصاميا، ويؤكد الأخصائيون في هذا المجال على أن النتائج التيتحدث بسبب لعب الأدوار أفضل كثيرا من النتائج التي تحدث بسبب المناقشة، ذلك أن المريض عندما

يلعب دورا معينا فانه يتعرف على جوانب معرفية جديدة يمكن التمسك بها لنفسه بعد القيام بالدور، ولذلك يجب أن يشجع المعالج مريضه على القيام بعلب دور إنساني معين في مواجهة مشكلة ما، ذلك أن القيام بالادوار في حل المشكلات ينبه المرضي إلى النظر إلى اساليبهم الخطأ (اللاتوافقية) بشكل يختلف عن ذي قبل.

وفي الحالات التي ينشأ فيها الاضطراب النفسي بسبب اعتناق المريض لكفرتين متنافرتين عن نفس الشيء، تولد كل فكرة منها تصرفات متعارضة مع الأخرى (صراع أقدام/ أحجام). فإذا كان هناك ـ مثلا شخص تشده فكرة السفر للخارج لاستكمال دراستة العليا، وفي نفس الوقت تشده فكرة الاستقرار في وطنه والمحافظة على وظيفته التي يمكن أن تضيع منه بسبب السفر. ففي هذه الحالة توجد لدي الفرد من القلق والاكتئاب الذي يضر بصحته النفسية. وفي بعض الحالات يكوِّن الشخص فكرة عن نفسه بأنه شخص لبق وجذاب، ولكن فكرة الآخرين عنه ـ والتي وصلته منهم ـ تقول بأنه شخص منافق وانتهازى، فالفكرتان لا تتساقان معًا، وهذا التناقر يؤثر عليه فيجعله عاجزًا عن التفاعل مع غيره. وفي مثل هذه الحالات يجب على الاخصائي البحث عن طرق مختلفة لتقليل هذا التنافر والحد من آثاره، ومن هذه الطرق العمل على تدعيم احدي الفكرتين بشكل موجب، حتى تصبح هي الفكرة السائدة أو المسيطرة، فيعترف الشخص أنه سنفقد عمله بالسفر، ولكنه سيعود حاملا لدرجة الدكتوراه التي ستفتح له ادوار لوظائف أفضل من الوظيفة الحالية مثلا، وهذا ما سيؤدي إلى احترامه لنفسه واحترام الآخرين له. وفي حالة التنافر بين تصور الفرد لذاتة وتصور الآخرين له، يمكن للاخصائي

مساعدتة على التقليل من قيمة تصورات الآخرين السلبية له، بحيث يدركها على أنها أقل أهمية، وبالتالي تزداد قيمة فكرته عن نفسه، وبذلك يتخلص من الصراع.

في كثير من الحالات يحدث التنافر بسبب القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع فالمجتمع الذي لايركز على الابداع كقيمة في مقابل التركيز على التحصيل والنجاح الدراسي يثير القلق في نفوس الشباب المبدعين مما يجعل معظمهم يندون مواهبهم وابداعاتهم لتحقيق التوافق الاجتماعي، وبذلك يخسروا هم انفسهم كمبدعين، ويخسرهم المجتمع أيضا كصنَّاع لمستقبله.

نماذج لبعض أساليب التكفير اللاعقلانى

١ ـ أسلوب المبالغة:

ويتمثل في ميل الفرد للمبالغة في إدراكه للأشياء أو الخبرات، واختفاء بعض المعاني والدلالات المبالغ فيها مثل تصور الخطر والدمار فيها، وقد عرفنا أن المبالغة في أدراك نتائج الأشياء يميز الأشخاص الذين يعانون من القلق. ذلك أن التفكير لدي الشخص القلق يتميز عادة بالمبالغة في تفسير المواقف، وهذا يؤدى إلى إثارة مشاعر الخوف والتوتر، فالشخص القلق يتوقع الشر ويتوجس دائما، ويتوقع فقدان مركزه أو وظيفته، وفقدان الأحباء والأصدقاء والأقارب مع انه في حقيقة الأمر لا يوجد أي سبب واقعي لذلك. ويدرك الشخص القلق علاقته بالمحيطين به على أنها علاقة مهددة أو مهينه له ومحيطة.

٢ ـ أسلوب الاستهانة والاستخفاف:

وهو الأسلوب المقابل للمبالغة، ذلك أن الاستهانة بالمواقف والتقليل من أهميته الفعلية قد تكون لها نتائج لا تقل خطورة عن تلك التي تنتج عن المبالغة، فالتقليل من المخاطر والاستهانة بها قد يؤدى إلى الاندفاع غير الحذر فتكون النتيجة هي الفشل، وتكرار الفشل يؤدى إلى انخفاض الدافع والقضاء على الرغبة في بذلك الجهد.

ولذلك يجب تدريب النفس على الإدراك الواقعي المحسوب بحيث تكون لدي الإنسان بصيرة أو استبصار بالأمور توجه سلوكه بشكل إيجابي.

٣ ـ التعميم:

وفيه يقول برتر اندراسل أن اليقين المطلق من ألد أعداء التفكير البشري ويؤكد أن البعد عن المطلق يعتبر من الأمور الجوهرية للتعقل وللتفكير المنطقي السليم. وفي ذلك يقول أيضا فؤاد زكريا أن أكثر الناس يقيناهم اكثرهم جهلا.

والميل للتعميم يعتبر من الأساليب الهامة في كثير من حالات الأمراض النفسية الاجتماعية مثل التعصب والعدوان (التعميم على النساء، أو على الدراسة، أو على الشعور) لا ثقة في النساء، لا تأمني للرجاء. ومثل هذه التعميمات هي بداية نقص التوافق. والتعميم يعتبر من أساليب التفكير الهامة التي ترتبط بالكثير من الاضطرابات المرضية وبصفة خاصة حالات الاكتئاب وحالات الفصام.

الشخص المكتئب يعمم خبراته الجزئية على ذاته تعميما سالبا، فنجد أن

توجيه أي نقد له قد يعني بالنسبة له انه إنسان فاشل، كما أن فشلة في تحقيق هدف ما يعني بالنسبة له انه إنسان عاجز، وابتعاد أحد اصدقائه عنه يعني انه بدأ يخسر كل اصدقائه.... الخ، ونفس هذا الأسلوب يستخدمه الفصاميون خاصة من يعانون هواجس العظمة والاضطهاد (حالات البارانويا).

كما أن التعميم من العوامل الحاسمة في حالات المخاوف المرضية، فالطفل الذي يخاف من الفأر يعمم خوفة على جميع أنواع الحيوانات المشابهة ذات الفراء.

وعلى المعالج النفسي المعرفي في مثل هذه الحالات أن يؤكد باستمرار للمريض بأنه لا يوجد شيء واحد أكيد تمامًا، وانما قد يكون محتملا بدرجة كبيرة أو قليله.

٤ ـ التطرف:

بعض الأشخاص يرون الأشياء أما بيضاء واما سوداء دون أن يدروا أن الشيء الواحد الذي قد يبدو سيئًا من الممكن أن تكون له جوانب ايجابية. ويمكن للمعالج النفسي المعرفي أن يكتشف هذه الخاصية لدي مرضاه بسهولة، لانه يعرف أن لها تأثير سيئًا على العلاقات الاجتماعية والزوجية. ونسمع في عيادات المرضي كلمات مثل مطلقا، من المستحيل، دائما، لابد،..... الخ وقد نجد بعض العبارات في الحياة اليومية مثل: إنسان لا يطاق أبدًا، إنسان جشع لا يفكر إلا في نفسه، لا توجد فيه فائدة على الإطلاق، حياتي لا يقبلها أحد، احب الإتقان الكامل لعملي، لا يوجد في حياتي أي حب، العالم اليوم أصبح ظالما ليس به عدل ولا إنصاف، لا يجب أن افعل

شيئا أن لست متأكدا تماما من نتائجه، وفي مثل هذه الحالات يقاي النجاح في العلاج النفسي بمدي اختفاء الطموحات المطلقة.

وتظهر حالات التطرف في الاضطرابات الوجدانية (الغضب/ الاكتئاب/ العصاب) حيث نجد أن عامل التطرف من العوامل الهامة في إثارة هذه الاضطرابات، فالمريض قد يقول لنفسه أن إنسان فاشل ولا فائدة منى، هذه العبارات تصيبه مباشرة بالاكتئاب والسلبية (أمثلة: الزوجه لزوجها: انت إنسان لا تطاق / لا تجد امرأة تقبل أن تعيش معك، الزوج لزوجته: النساء حبائل الشيطان انت شيطانه/ انت خائنه وغادرة...الخ.

والإنسان المكتئب عادة ما يركز على جزء صغير من التفاصيل السلبية ويتجاهل الموقف ككل، فقد يعود من أحد الاجتماعات أو الحفلات، وهو لا يذكر إلا أن فلانا لم يجبه ولم يكلمه أو تجاهلة وانه كان يجب عليه أن يقول كذا أو يفعل كذا، وينسي ما دار في الحفل.

٥ ـ اخطاء الحكم والاستنتاج الخطأ:

في حالات القلق والاكتئاب والدوان ينتج السلوك عن خطأ في تفسير الأمور والاحداث بسبب نقص المعلومات، فالفصامي يعتقد أن طبيبه متواطئ مع غيره للسيطرة عليه، والذكي يتصور انه أقل ذكاء لان حكمه على نفسه غير دقيق لان هناك من انتقده.

نموذج عملي لخطوات العلاج المعرفي

حتى يتمكن الأخصائي من القيام بعملية العلاج المعرفي بهدف تعديل

الأساليب الفكرية والمعتقدات اللاعقلانية الخطأ، فإننا ننصحه باستخدام نموذج الاستمارة رقم (١) لمساعدته على تشخيص وتحليل الأفكار اللامنطقية واللاعقلانية، ويتبع جميع الخطوات فيها واحدة تلو الأخرى مما يسهل عليه القيام بعملية التشخيص والتحليل بشكل جيد.

وهذه العملية تتخلص في الخطوات التالية:

الخطوة الأولى:

حدد في المربع الأول (أ) الخبرة أو الموقف الذي يرتبط مباشرة بالحالة الانفعالية السيئة التي يشعر بها المريض، ومن أمثلة تلك الخبرات:

رئيسه في العمل لم يبادله التحية، وقد يكون ذلك متعمدًا منه.

يرفض والداه زواجه ممن يحب.

الرسوب في الاختبار.

الفشل في علاقة عاطفية

الخطوة الثانية:

سجل المعتقدات العقلانية للموقف أو للخبرة التي تكونت لدي المريض ومن أمثلتها:

قد يكن الرئيس مشغولًا بأمر آخر.

قد تكون هذه هي عادة ذلك الرئيس ويفعل ذلك مع غيره.

سلوكه هذا لا يعجبنى.

الخطوة الثالثة:

ضع التفسيرات اللامنطقية واللاعقلانية التي يكونها المريض نحو هذا الموقف، وحاول أن تتبع معه الفكرة الخطأ لتحديدها، ربما عن طريق الاستبطان، أو ملاحظة الذات عند مواجهة مثل هذا الموقف على سبيل المثال:

الرئيس لا يبادله التحية لأنه يكرهه، أو لأنه غاضب منه.

عدم رد التحية يدل على أن هناك شيئًا خطيرًا ضد المريض.

انه إنسان مرفوض ومنبوذ.

لابد أن يكون هناك من قام بالوشاية، ولذلك يتجنبه المدير.

الخطوة الرابعة:

ساعد على تحديد النتائج التي تترتب على المعتقدات العقلانية وغير العقلانية، مما يؤدى إلى تكوين انفعالات ملائمة للموقف يجب تسجيلها في المستطيل الأول من المربع (جـ) «انه يشعر بالأسف لهذا التصرف». ضرورة المحاولة الصادقة لتحسين الصورة والعمل أمام الرئيس، إذا كان يعتقد أن تجاهله متعمدًا.

وفي المستطيل الثاني: يتم تسجيل النتائج السلوكية التي تنتج عن التفسير العقلاني مثل تجاهل الموقف حتى يتضح تماما. العمل على تحسين أسلوب العمل والأداء، العمل على تحسين أساليب التواصل الاجتماعي مع الآخرين، الاسترخاء.

وفي المستطيل الأخير من هذا المربع نضع النتائج السلوكية والانفعالية غير المرغوبة التي يمكن أن تحدث نتيجة للفهم الخطأ والتفسيرات الخطأ، فقد تكون من هذه النتائج الشعور بالحزن والاكتئاب، والقلق أو الغضب على الرئيس (أحمق/ مغرور.... الخ)، أما النتائج السلوكية غير الملائمة فقد تتمثل في العدوان، الاحتقار للرئيس، المخاوف والأرق، والتوتر والتفكير في ترك العمل.

وبعد تحديد الأفكار والمعتقدات الخطأ وآثارها العصابية على السلوك والأفعال، يكون الطريق ممهدًا للقيام بعملية تفنيد ودحض الآراء والأفكار الخطأ والتفسيرات اللامنطقية واللاعقلانية بوضعها على شكل أسئلة في المستطيل (د). تهدف هذه العملية إلى مساعدة المريض على الاطلاع على الجوانب السلبية أو المبالغ فيها في التفكير، وبالتالي يمكن أن تساعد في إحلال الأفكار الواقعية والمعقولة التي تناسب الموقف.

ويجب ملاحظة أن فحص الأفكار الخطأ (غير المنطقية) قد ينتهي بنا إلى مساعدة المريض على إرساء الأفكار العقلانية ووضعها في المستطيل الأول من (هـ) وبعد ذلك وضع النتائج الانفعالية والسلوكية في المستطيلين الآخيرين.

وفيما يلي سنقدم لكم نماذج لمواقف متكررة أو شائعة، ترتبط بمواقف تثير المخاوف والمشكلات العصابيه نتيجة التفسيرات الخطأ التي تحدث في الحياة.

في النموذج رقم (٢) موقف تتضح فيه خبرة سالبة بالنسبة للرسوب والفشل.

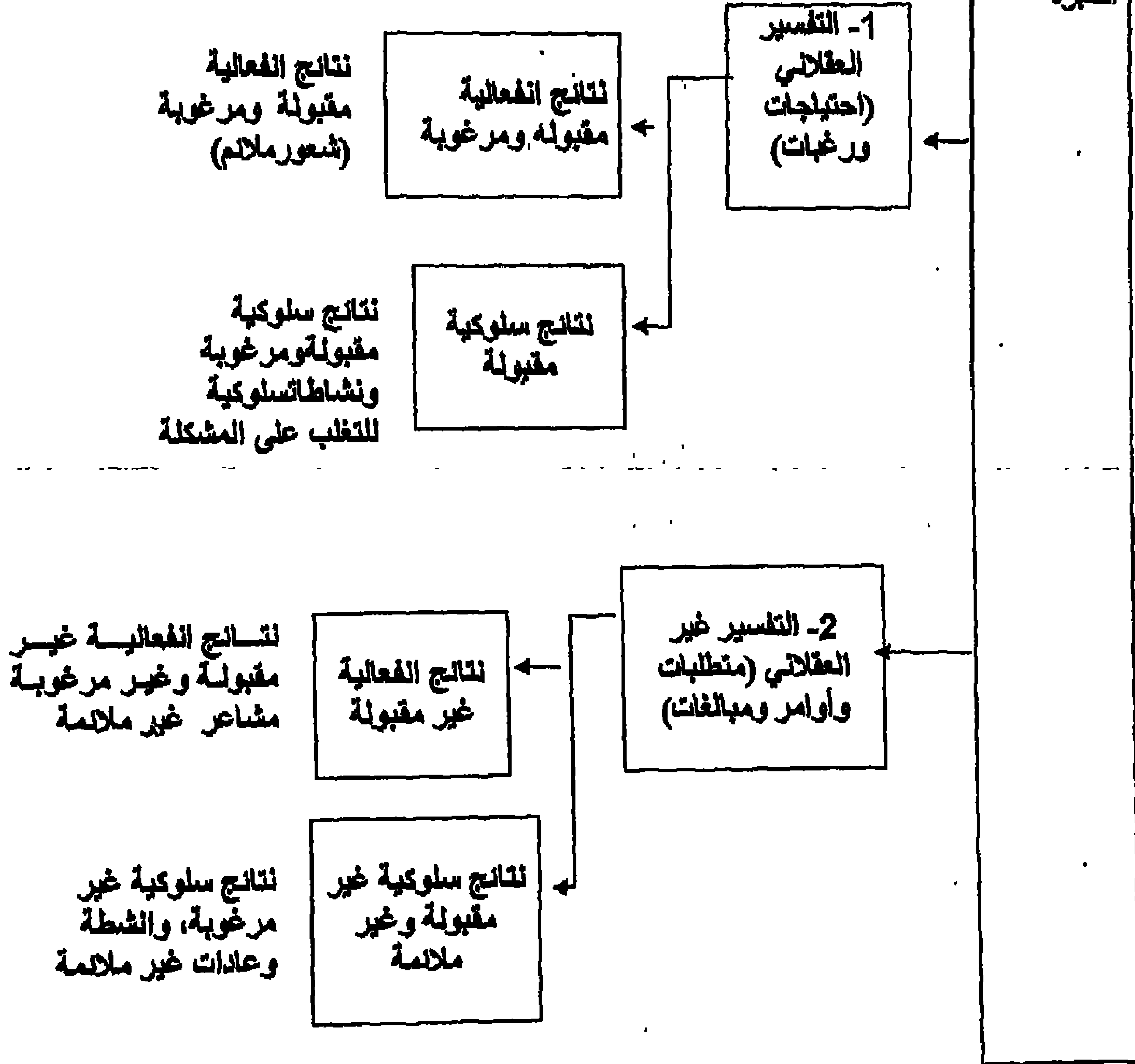
وفي النموذج رقم (٣)، حيث الموقف يرفض فيه الوالدان زواج العميل (المريض) من الانسانه التي يحبها يجبه ويريد الارتباط بها.

تتبع هذين النموذجين بالفحص الجيد لتتأكد من الخطوات التي يجب اتباعها عند ممارستك لفنيات العلاج المعرفي.

نموذج استمارة مقترحة للعلاج السلوكي المعرفي (1)

ج- النتائج المترتبة على تفسيرك للموقف

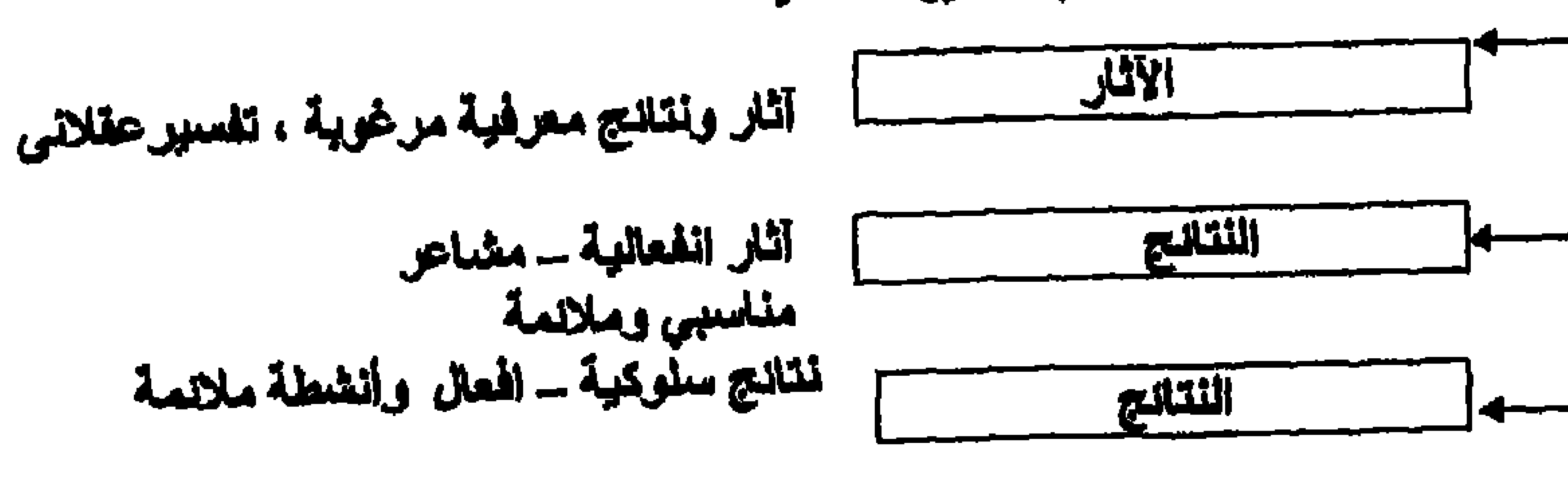
الموقف ــ ماذا تعتقد عنه؟ واعتقادك عنه؟



د- أنواع تفنيد ودحض التفسيرات والمعتقدات غير العقلانية في شكل أسئلة .

التفنيدات والدحض

هـ ـ آثار ونتائج عملية تفنيد ودحض التفسيرات غير العقلانية

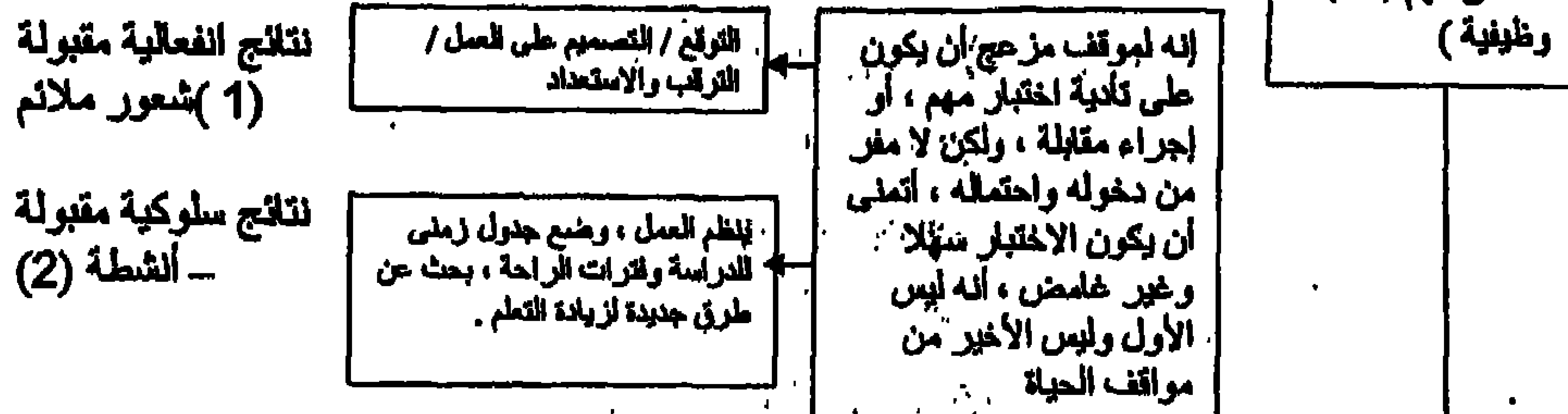


نموذج استمارة مقترحة للارشاد المعرفي (2)

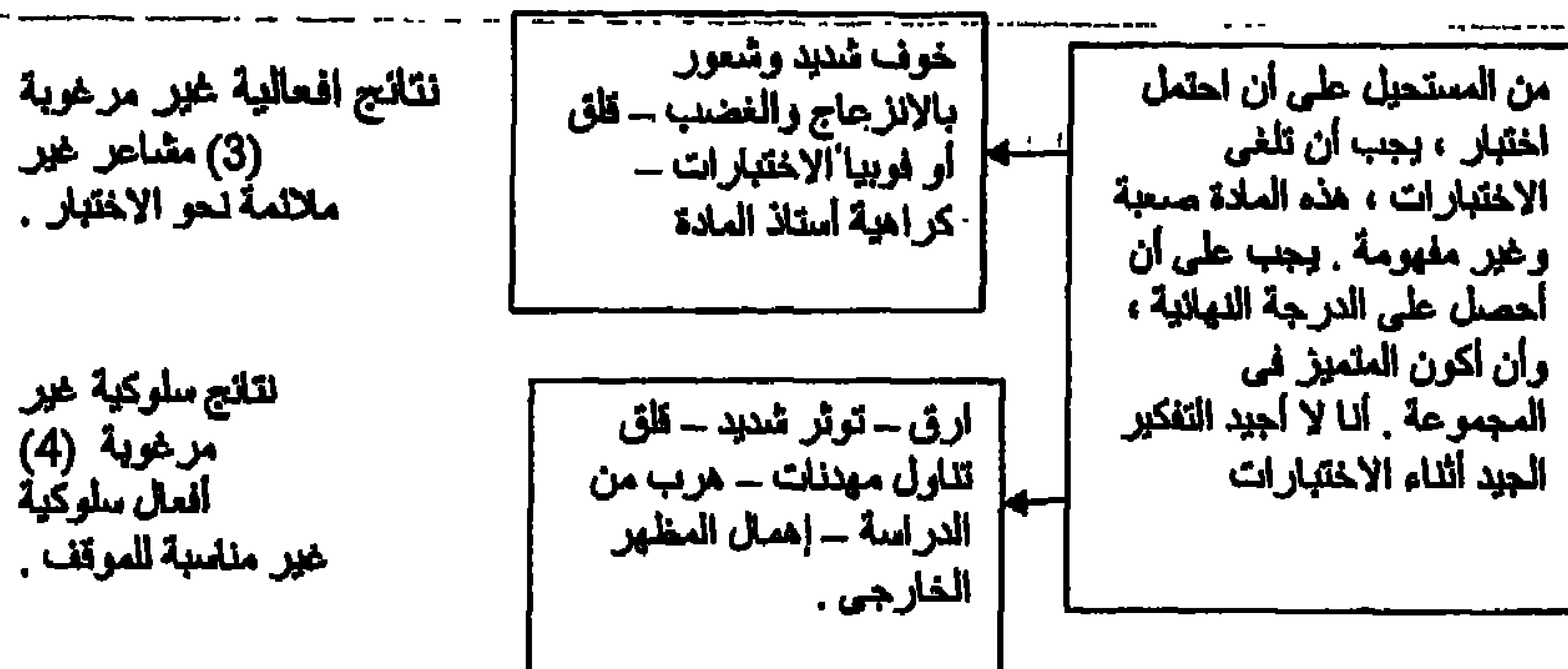
أ . الموقف / الخبرة ب. تفسيراتك للموقف (إعتقادك نحوه) ج . النتائج المترتبة على التفسير والاعتقاد

اقتراب موعد مهم (امتحان / مقابلة مع شخص مهم / مقابلة وظيفية)

1 . الاعتقادات العقلانية (احتياجات ورغبات)



2 . معتقدات لا عقلانية



د . أنواع تفنيد ودحض المعتقدات اللاعقلانية (أسئلة)

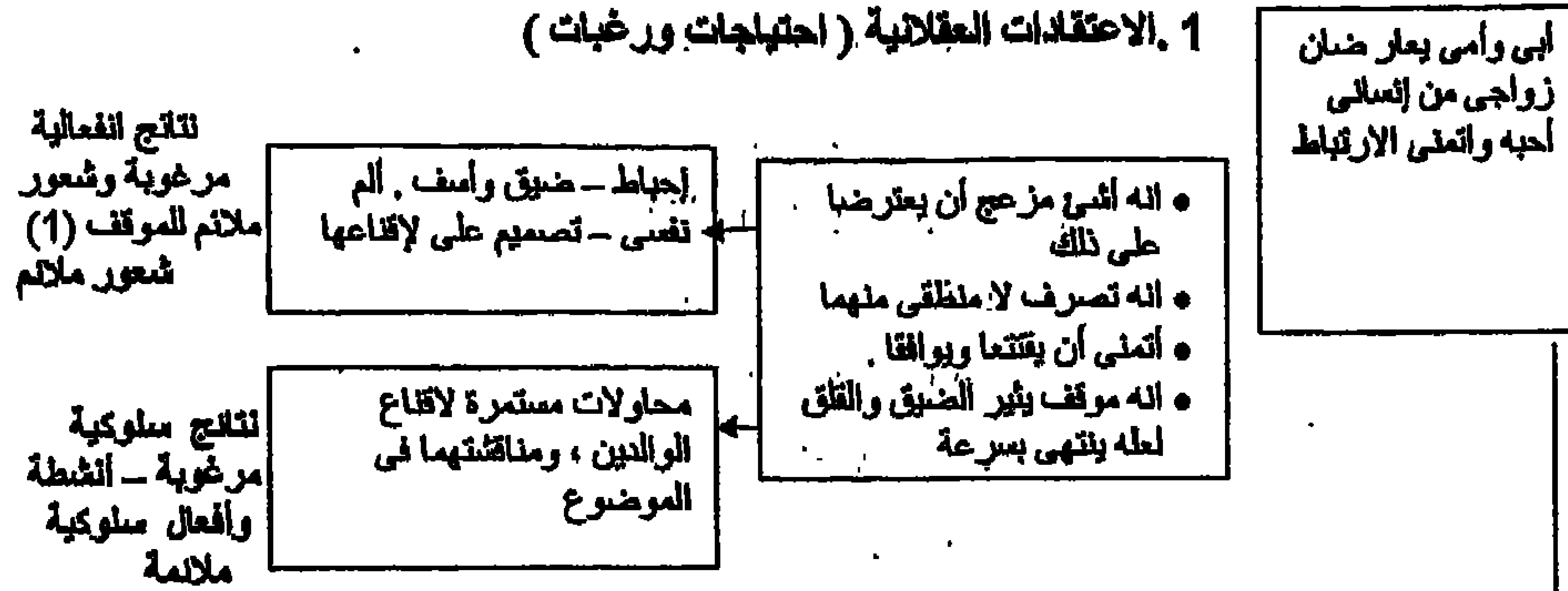
النتائج بعد التفنيد

- لماذا يكون الاختبار كارثة طالما أننى مستعدله ؟
- ما هو الدليل على أن الاختبار يعنى الرسوب وليس النجاح ؟
- ماذا لو رسبت ! هل هى نهاية العالم ؟
- ما هو الدليل على أن الخوف لا بد أن يصاحب الاختبارات ؟

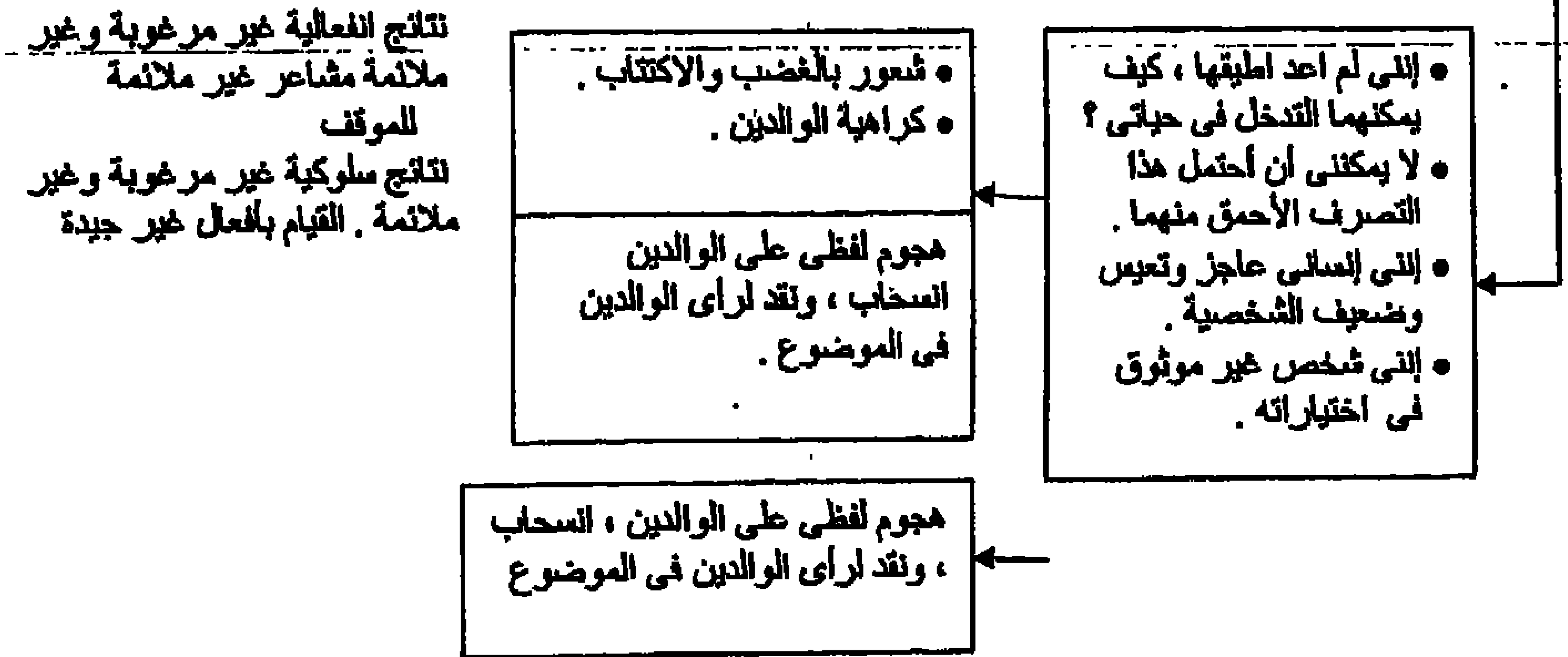
وآثار ونتائج معرفية (عقلانية)	نتائج انفعالية ملائمة	نتائج سلوكية ملائمة	
الاختبار فرصة لمعرفة إيقانى سأحاول أن أتقن ما أتعلم الاختبار ليس كارثة مهددة ولا بسبب القلق والخوف ولكنها مخاوفى وتوقعاتى غير الصحيحة	شعور بالترقب وليس بالخوف استعداد للاختبار تفاؤل رغبة فى زيادة الإيقان	زيادة وقت الدراسة التدريب على الاسترخاء حظ جيد من الراحة تدعيم الذات وضع خطط وتنفيذها	مكافاة النفس بعد الانجاز (توقعات موجبة)

نموذج (3) فى الارشاد المعرفى

أ . الموقف / الخبرة ب . تفسيراتك للموقف (اعتقادك نحوه) ج . النتائج المترتبة على التفسير والاعتقاد



2 . معتقدات لاعقلانية – متطلبات وأوامر

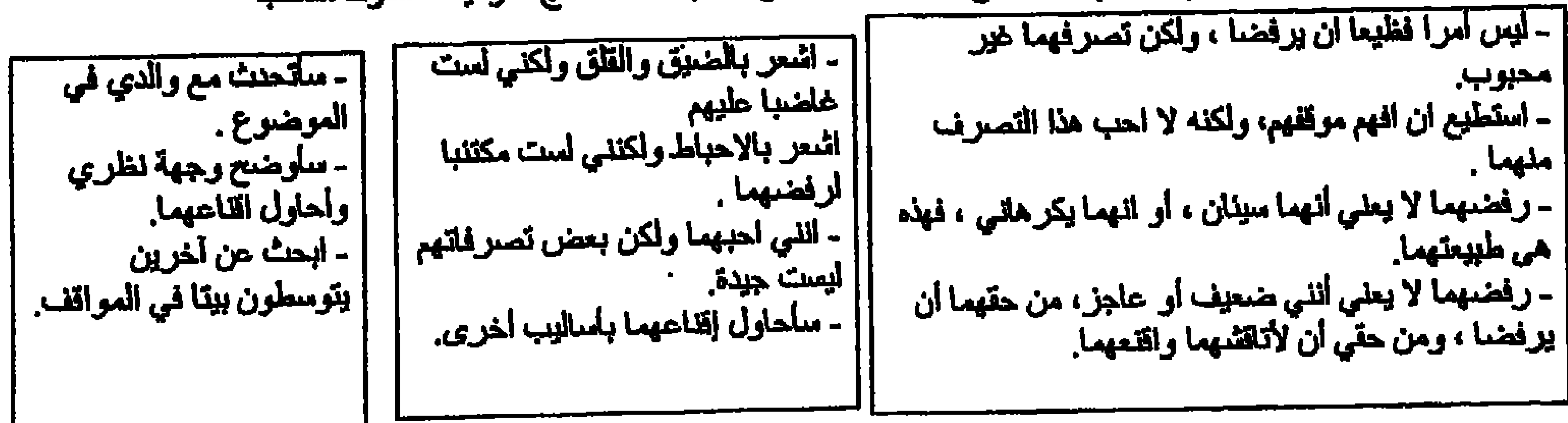


د – أنواع التفنيدات التي تفند بها المعتقدات اللاعقلانية في صيغة أسئلة

- لماذا يعطيا نفسهما الحق في رفض زواجي بمن أحب ؟
- ما هو الدليل على ان رفضهما قاطع ولا رجعة فيه ؟
- ما هو الدليل على رفضهما يعني أنني عاجز وأنني تعيس وضعيف ؟
- لماذا يتصرفان كذلك ؟ ليس من حقهما ان يرفضا ومن حقي أن اناقشهما واقنعهما بالأمر ؟

هـ- الآثار المرتبة على عملية التفنيد والدحض

آثار ونتائج معرفية (عقلانية) نتائج انفعالية - مشاعر مناسبة نتائج سلوكية – سلوك مناسب



آثار ونتائج معرفية (عقلانية)	نتائج انفعالية - مشاعر مناسبة	نتائج سلوكية – سلوك مناسب
- ليس أمرا فظيعا ان يرفضا ، ولكن تصرفهما غير محبوب. - استطيع ان افهم موقفهم، ولكنه لا احب هذا التصرف منهما . - رفضهما لا يعني أنهما سيئان ، أو انهما يكرهاني ، فهذه هي طبيعتهما. - رفضهما لا يعني أنني ضعيف أو عاجز، من حقهما أن يرفضا ، ومن حقي أن لأناقشهما واقنعهما.	- اشعر بالضيق والقلق ولكني لست غاضبا عليهم اشعر بالاحباط ولكنني لست مكتئبا لرفضهما . - انني احبهما ولكن بعض تصرفاتهم ليست جيدة. - سأحاول إقناعهما بأساليب أخرى.	- سأتحدث مع والدي في الموضوع . - سأوضح وجهة نظري وأحاول اقناعهما. - ابحث عن آخرين يتوسطون بيننا في المواقف.

ومن ناحية أخرى يمكن لاي إنسان أن يغير خبرته الحياتية تغييرا جذريا باستخدام الفوارق في الوحدات العصبية الحسية مثل الاتصال مقابل الانفصال، ونتذكر أننا تعلمنا أن السلوك الإنساني كله ما هو إلا نتيجة للحالة التي نكون عليها أو فيها، وان حالاتنا ما هي إلا من صنع تصوراتنا ومعتقداتنا وأفكارنا، بمعنى الأشياء التي نتصورها أو نعتقدها، أو حديث النفس للنفس أي ما نقوله لأنفسنا.

وبامكان الإنسان أن يغير أثر أي خبرة حياتية على نفسه، بنفس الأسلوب الذي يستخدمه مخرجوا أفلام السينما، وذلك عن طريق استخدام العديد من المؤثرات مثل درجات اللون والوضوح والجودة وزاوية الرؤية وسرعة الإيقاع....الخ.

وبهذه الأساليب يمكن إيجاد الحالة التي تؤثر في النفس، وبإمكان الإنسان أن يوجه مخه بنفس الطريقة لتوليد أي حالة أو سلوك يدعم أهدافه واحتياجاته وآماله في الحياة.

تمرين رقم (١)

والآن نبدأ التمرين التالى:

قم بتمرين الاسترخاء

استمر في الاسترخاء - لا تفتح عينيك. **(خبرة متصلة)**

* حاول أن تتذكر خبرة مبهجة وسعيدة في حياتك عشتها أو أحسست بها مؤخرا.

* حاول أن تعيش هذه الخبرة مرة ثانية معايشة حقيقية في خيالك.

* حاول أن تنظر إلى ما رأيته من قبل بعينيك.

* حاول أو تري الأحداث والصور والألوان والبريق وغيرها من المثيرات التي كانت محيطة بتلك الخبرة وموجودة فيها.

* حاول أن تسمع كل الأصوات الكلمات التي سمعتها من قبل.

* حاول أن تشعر بما كنت تشعر به في تلك الخبرة.

* حاول أن تستحضر الانفعالات التي كنت تعيشها بدرجة حرارتها وغيرها من المشاعر.

* وحاول أن تجرب الإحساس بكل ذلك.

* ١٠ ثوان صمت.

خبرة منفصلة

* والآن حاول أن تخرج من جسدك.

* حاول أن تشعر بأنك تخطو بعيدا عن الموقف.

* حاول أن تبقي في مكان قريب من مكان حدوث الخبرة التي عشتها بحيث تري نفسك هناك في الخبرة.

* تصور تلك الخبرة كما لو كنت تشاهد نفسك في أحد المسلسلات أو الأفلام.

* لاحظ الاختلاف في مشاعرك في الحالة الأولى.

* وفي الحالة الثانية ما هو هذا الاختلاف؟

* وفي أي الحالتين كانت مشاعرك أكثر قوة؟ الأولى أم الثانية؟

تمرين رقم (٢)

قم بتمرين الاسترخاء

اغمض عينك... واستمر في حالة الاسترخاء... أريد منك أن تفكر في ذكري سعيدة. قد تكو هذه الذكري قديمة أو حديثة.. فقط أغمض عينيك واسترخ وفكر فيها.

* الآن خذ هذه الصورة واجعلها أكثر وضوحا من حيث الإضاءة والبريق واللمعان.

* انتبه للطريقة التي تتغير بها حالتك مع اضاءة الصورة ووضوحها.

* حاول الآن أن تقرب هذه الصورة الذهنية منك بعد أن تقربها توقف، *

وحاول أن تكبرها وتجعلها أكبر، ولاحظ ماذا يحدث عندما تتحكم في الصورة، هل يغير ذلك من قوة الخبرة؟ هل تلاحظ ذلك بالفعل؟

لقد أثبتت الأبحاث أن جعل إحدي الذكريات السعيدة أكبر وأوضح وأقرب إلى النفس يصنع صورا أكثر قوة وسعادة لأن ذلك يزيد من قوة وسعادة التصوير الداخلي ويضع الإنسان في حالة أكثر قوة وبهجة.

والآن استرجع الذكري السعيدة التي مازلت تتعامل معها حاول أن ترفع درجة الأصوات التي تسمعها، امنح الأصوات إيقاعا أكثر، وغير جرس الأصوات، وكن على وعي بالطريقة التي تتغير بها حالتك مع قرب الأصوات وارتفاعها ووضوح العبارات، قرب هذه الصورة الذهنية منك.. توقف واجعلها اكبر وأوضح واجعل الأصوات أكثر دقة ووضوحا، لاحظ ماذا يحدث عندما تتحكم في الأصوات، إلا يغير ذلك من قوة الخبرة لديك؟

والآن استرجع نفس الذكري وحاول أن تجعلها أكثر دفئًا وليونة ونعومة في لقاءاتك ومعانقتك للآخرين... لاحظ ماذا يحدث لمشاعرك.

تمرين رقم (٣)

الآن دعونا نجرب ما فعلناه ولكن مع صورة سلبية، كل ما اريده أن تفكر في شيء يزعجك ويسبب لك ألمًا.

والآن خذ الصورة المؤلمة واجعلها أكثر اشراقا ووضوحا، وقربها منك أكثر واجعلها اكبر حجما، ماذا يدور بداخلك؟ من المتوقع عند معظم الناس

أن تزداد شدة الحالة السلبية، وتزداد المشاعر السيئة السابقة وتصبح أشد من أي وقت مضى.

الآن اعد الصورة حيث كانت، ماذا يحدث لو جعلتها أصغر حجمًا وأقل وضوحا أكثر بعدًا جرب ذلك ولاحظ الاختلاف في مشاعرك، ستكتشف أن المشاعر السلبية قد فقدت قوتها.

جرب الشيء نفسه مع الوحدات العصبية الحسية الأخرى استمع لصوتك الداخلي، أو لأي شيء آخر بنبره مرتفعة ومتقطعة، حاول أن تشعر بأنها صعبة وقوية (هنا من المرجح أن تزداد شدة المشاعر السلبية).

المطلوب هنا هو أن تؤدي التمرينات بطريقة مكثفة ومركزة مع ملاحظة أن الوحدات العصبية الحسية تمنحك قوة أكثر، ربما تشعر بالرغبة في إعادة هذه الخطوات في ذهنك مرة ثانية، ولكن يجب أن تكون واعيا تماما بكيفية التحكم في الصورة والذي يغير مشاعرك نحوها.

خذ الصورة السلبية التي بدأت بها واجعلها الآن أصغر حجما مع الانتباه لما يحدث أثناء انكماش الصورة.

الآن لا تركز على الصورة واجعلها مشوشة وباهتة وغير واضحة الرؤية.

الآن... أبعدها عنك، وادفعها إلى الخلف حتى تتمكن بالكاد من رؤيتها، وأخيرًا خذ الصورة والقها وراء الشمس الوهمية، لاحظ ما تسمعه وتراه وتشعر به لدي اختفاء الصورة من الدنيا.

افعل نفس الشيء مع إحساس السمع، اخفض من شدة الأصوات التي

تسمعها، اجعلها أكثر ضعفا وخفوتًا، واجعلها بلا إيقاع وبلا حركة سريعة، افعل نفس الشيء مع إدراكاتك اللمسية، اجعل ملمس الصورة هشا وضعيفا ورخوا، ما الذي يحدث للصورة السلبية عندما تمر بهذه العملية؟ لو كنت مثل معظم الناس فإن الصورة ستفقد قوتها وتصبح أقل فاعلية وأقل ألما، وربما تتلاشي تماما، وبنفس الطريقة يمكنك أن تأخذ شيا كان يسبب لك ألما شديدا فيما مضي وتجعله عديم الفعالية، وتجعله يتحلل ويختفي كليه.

الفصل السابع

الإرشاد النفسي المتمركز على العميل

مقدمة

ولد كارل روجرز عام ١٩٠٢ في شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية ودرس علم النفس الكلينيكي وعلم النفس التربوي في جامعة كولومبيا حيث حصل على الماجستير عام ١٩٢٨ والدكتوراه في عام ١٩٣١، وبعد حصوله على الدكتوراه عمل أخصائيا نفسيا في «قسم دراسة الطفل في المجتمع» في نيويورك، وهناك مر روجرز بخبرات عديدة كان لها أثر عميق في بناء نظريته في الشخصية فيما بعد وفي نظريتة في الارشاد النفسي وفي العلاج النفسي أيضا، فقد اكتشف أن منهج التحليل النفسي في العلاج الذي كان يستخدم بالقسم الذي يعمل فيه لم يكن ناجحا، كما تبين أن البحث والاستقصاء في مجال مشكلة الفرد غالبا ما ينتهي بالفشل وبالإحباط، فقد يخفي الأهل الكثير من الحقائق التي أدت إلى المشكلة التي يعاني منها الطفل، بل غالبا ما ينكرون أنهم كانوا طرفا في تلك المشكلة، وهناك أيضا تبين أن العميل هو الذي يعرف ما يؤذيه، كما يدرك أية مشكلات حرجة يمر بها، وما هي الخبرات التي دفنت في أعماقه، وفي أي اتجاه يسير. ومن هنا بدأ روجرز يكتشف أنه من الأفضل

الاعتماد على العميل نفسه في توجيه العملية العلاجية والارشادية، وفي ظل هذه الخبرات التي استفاد منها كثيرا أصدر كتابه الأول في عام ١٩٣٩ وكان يحمل عنوان «العلاج الكلينيكي للطفل المشكل» ثم انتقل بعد ذلك في عام ١٩٤٠ إلى جامعة أتلرشاد بأوهايو ليشغل منصبا أكاديميا في علم النفس الكلينيكى، وهناك بدا في صياغة واختيار منهجه في العلاج والارشاد النفسى، وأصدر في عام ١٩٤٢ كتابه «الإرشاد في العلاج النفسى: مفاهيم جديدة في الممارسة» والذي اعتبره الكثيرون البديل الرئيسي الأول للتحليل النفسى. وفي عام ١٩٥٩ نشر كتابه الذي يعتبر عمله الرئيسي وهو «العلاج المتمركز على العميل» Client Centered Therapy ويتضمن نظريته في العلاج النفسي وأساليب الممارسة العلاجية والارشادية. وفي عام ١٩٦٨ أنشأ روجرز وزملاءه من أصحاب الاتجاه الإنساني «مركز دراسات الانسان» في كاليفورنيا.

المفاهيم المكونة لنظرية روجرز

تتمثل المفاهيم الرئيسية في نظرية روجرز فيما يلى:

١ ـ **الكائن الحى**: وهو الفرد كله، ومن خصائصه أن يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري حتى يشبع حاجاته، ولديه دافع أساسي واحد، وهو أن يحقق ويصون ويعزز ذاته. وقد يرمّز الكائن الحي خبراته بحيث تصبح شعورية، وقد ينكر عليها الرمز أي ينكر تسميتها، بحيث تظل لا شعورية، أو قد يتجاهلها تماما.

٢ ـ **المجال الظاهرى**: هو مجموع الخبرات التي يعيها الفرد، وقد يكون

المجال الظاهري شعوريا أو لا شعوريا، وذلك حسب تمثيل الخبرات بالرموز أو عدم ترميزها، هذا الواقع الذاتي لا العالم المادي هو الذي يوجه سلوك الشخص.

٣ ـ **الذات**: هي الجزء المتمايز من المجال الظاهرى، وتتكون من كيفية إدراك وتقييم الفرد الشعوريين لنفسه، انها ذلك الجزء الذي يتمايز عن المجال الظاهري بسبب الخبرات التي تتضمن كلمات مثل «أنا»، «أنى» وهذا ملكي «أو يخصنى». إن الطفل، نتيجة للتفاعل مع البيئة والأحكام التقويمية للآخرين، يستطيع تمييز ذاته كشيء بارز عن البيئة التي يعيش فيها. يتعلم الطفل هذا التمييز حينما يدرك أن هناك أشياء تخصه وأخري لا تخصه، وإنما تنتمي إلى البيئة، وهكذا يبدأ في تصور خاص عن نفسه في علاقته ببيئته. وبالتالي تصبح الصورة التي كونها عن نفسه صورة منظمة قائمة في الشعور كصيغة تبرز من أرضية غامضة (اللاشعور).

٤ ـ **الميل إلى تحقيق الذات**: هو الميل الفطري في جميع البشر لحفظ وتعظيم أنفسهم.

٥ ـ **الحاجة إلى الاعتبار الإيجابى**: هي الحاجة إلى الحصول على أشياء مثل الدفء والمشاركة الوجدانية والعناية والاحترام والقبول من الناس الذين لهم علاقة بحياة الشخص.

٦ ـ **شروط الاستحقاق**: هي الشروط التي تسمح للشخص أن ينال حق الاعتبار الإيجابى.

العلاقة بين المفاهيم الرئيسية

يوجد كل فرد في عالم من الخبرة دائم التغير، ومركز هذه العالم هو الفرد نفسه وعالم الخبرة المتغير هو المجال الظاهري عند علماء النفس الظاهراتيين إلا أن روجرز لا يفترض مثلهم أن جميع تلك الخبرات تدرك شعوريا، فهو يرى أن جزءا صغيرا فقط هو الذي يدرك شعوريا. أما لفظ «الخبرة» فهو يرمز إلى ما يدور بداخل الكائن الحي في لحظة معينة بما في ذلك العمليات الفسيولوجية والانطباعات الحسية والنشاطات الحركية. ومعظم خبراتنا اللاشعورية يمكن أن تصبح شعورية عندما نحتاج إليها، وهي بذلك حسب نظرية التحليل النفسي توجد في مستوى «ما قبل الشعور» وليست في اللاشعور.

ويعتقد روجرز أن هذا العالم الذاتي من الخبرة لا يمكن أن يعرف معناه الكامل الحقيقي إلا الفرد نفسه، فالشخص هو أفضل مصدر للمعلومات عن نفسه، إلا أن الفرد قد ينسي هذه المعرفة بالذات، ولكن يظل لديه الاستعداد لتنميتها، ولما كانت عبارات الشخص ترمز للخبرة الداخلية، فإن السيكولوجي لا يمكنه أن يعرف ما يوجد بداخل العميل إلا بالاستماع إلى ما يقوله، وبعبارة أخرى، أن أفضل مرجع لفهم السلوك هو الإطار الداخلي للفرد نفسه، وهذا الإطار الداخلي هو «الواقع الذاتي أو المجال الظاهري»، الذي وفقا له يعيش الشخص حياته.

يستجيب الكائن الحي للمجال كما يخبره ويدركه، وهذا المجال الذاتي «هو واقع بالنسبة للفرد» ويستجيب الكائن لهذا المجال الظاهري ككل

منظم، فالكائن الحي بناء منظم، وهكذا، يعقب التغيير في أحد أجزائه تغيير في كل أجزائه. إن روجرز يؤكد ضرورة دراسة الاستجابات الكلية المنظمة الهادفة ويعترض على سيكولوجية المثير ـ الاستجابة (وهي وجهة نظر ذرية تفتيتية).

بنية الشخصية

يقيم روجرز نظريته في الشخصية على المكونات التي تتمثل في كل من:

الذات والمجال الظاهري ودافع تحقيق الذات والحاجة إلى الاعتبار الإيجابى. تنمو الذات خلال تفاعلات الشخص مع بيئته، وهذه التفاعلات بدورها تتأثر بالذات النامية،: يدرك الشخص عالمه حسب مفهوم الذات النامي لديه.أي أن خبرته بالواقع تصبح ملونة بمفهومه عن نفسه وهو بدوره يميل إلى أن يسلك بأسلوب متناسق مع «مفهومه عن ذاته». إن تفاعلاته مع بيئته تصبح شخصية (ذاتية) بالدرجة الأولى.

ويقدم الشخص نفسه للآخرين خلال سلوكه في مواقف التفاعل، ويعمل على تقوية أو تعديل مفهومه عن نفسه خلال إدراكه لأفعال الآخرين. أن الشخص السوي يكون مفهوم ذات متناسق ومتطابق مع الواقع. ونجد أن مفهوم الذات الواقعي يمكن الفرد من أن يدرك بيئته بواقعية، وأن يعترف بخبراته، لذلك يكون في إمكانه أن يبقي على صلة وثيقة بالواقع بأقل قدر من الصعوبة، ويكون في موضع جيد للتكيف مع التغيرات التي تعتري عالمه.

أما إذا كان مفهوم الذات لدي الفرد متناقضا مع الواقع، فإن ذلك يؤدى إلى نشأة الصعوبات ويأتي هذا التعارض عادة حينما يحاول الشخص أن

يحافظ على مفهومه غير الواقعي عن الذات ويتمسك به، ولذلك نجده يشوه الواقع بإنكاره أحد جوانب نفسه التي لا يستطيع قبولها «مثال ذلك، الشخص الذي يسرف في تاكيده على الالتزام بالدقة والنظام حيث نجد أن مثل هذا الشخص لا يمكنه ان يتقبل أو يسمح لنفسه بأن يرتكب أي خطأ حتى ولو كان غير مقصود وقد ينكر الدليل الذي يثبت أنه يخطيء، أحيانا، وإذا لم يتمكن من ذلك فقد يصر على أنه يرتكب الاخطاء بشكل دائم، وهذه الأنماط السلوكية انما تعكس عدم قدرته على تقبل هذا الجزء من نفسه الذي يرتكب الأخطاء، وكلها تؤدي إلى تشويه الواقع.

تشويه الإدراك، وإنكار جزء من النفس، بغية حل التنافر بين الذات والواقع له نتيجتان سلبيتان هما: ١ ـ المجهود المتواصل الذي ينتهي بالقلق، ٢ ـ فضلا عن أن التشويه والإنكار يجعلان من العسير جدا على الشخص مجابهة سبب قلقه مجابهة مباشرة، وهكذا يعيش قلقا مؤلما، ولكنه لا يفهم السبب في ذلك، لأنه لا يمكنه التسليم والاعتراف بالمشاعر التي تكمن خلف تعاسته.

وهنا يجب أن نقدم بناء آخر أساسيا في نظرية روجرز وهو الدافع إلى تحقيق الذات، فعلي الرغم من التشويهات والإنكارات التي تتعرض لها الذات المريضة، فإنه يوجد تحتها عناصر إيجابية تنتظر تأكيد ذاتها إذا توافرت الظروف الملائمة، ويعتقد روجرز أن كل شخص لديه دافع لكي يصبح ذاته الحقيقية، وأن هذه الذات الحقيقة سوف تتضمن اعتبارا إيجابيا للذات.

إن الذات الحقيقية الإيجابية تتهيأ للظهور حينما يتمكن الفرد من السماح لنفسه بمواجهة مشاعره بصراحة وبأمانة، وحينما يتمكن من قبول نفسه

بخصائصها السلبية والإيجابية. أن طريقة روجرز في العلاج والارشاد النفسي توفر مواقف وأساليب تمكن الذات الحقيقية من التعبير عن نفسها.

إن الاهتمام الرئيسي لروجرز هو اكتشاف الشروط التي تمكن الشخص من أن ينمي كل إمكانياته إلى أقصي حد، أن أهم مورد بداخل الأفراد، واهم دوافعهم هو الميل إلى تحقيق الذات.

الميل لتحقيق الذات

يسلم روجرز بدافع رئيس واحد أطلق عليه الميل لتحقيق الذات، لدي الكائن الحي القائم بالخبرة وهذا التسليم قائم على أساس واحد هو نضال الفرد لكي يحقق ويحفظ ويقوي ذاته. ويعتقد روجرز بوجود مصدر مركزي واحد للطاقة في الكائن البشرى، وهو وظيفة للكائن البشري ككل، وربما يمكن تصوره كميل نحو إنجاز أو نحو تحقيق، أو نحو حفظ وتعزيز أو زيادة قيمة الكائن الحى. ومعني ذلك ان جميع البشر والكائنات الحية الأخرى، لديها ميل فطري للحياة والنمو وتعظيم ذاتها.

إن جميع الدوافع البيولوجية تصنف تحت الميل لتحقيق الذات، لأنها يجب أن تشبع حتى يستمر الكائن الحي في النمو الإيجابى، هذا الدافع المتواصل للحياة يستمر بالرغم من وجود عقبات كثيرة، مثال ذلك الطفل يتعلم أولا أن يمشي فيتعثر مرات ومرات ولكن بالرغم من ذلك يواصل محاولات المشى، وكثير من الناس يعيشون تحت ظروف صعبة وكئيبة ومع ذلك فهم يستمرون في محاولات تحسين أوضاعهم وحياتهم.

إن وجهة نظر روجرز في طبيعة الإنسان تناقض تماما وجهة نظر فرويد

إذ يرى فرويد أن لدي جميع البشر نفس الحاجات والحوافز البيولوجية والدوافع مثل أي حيوان، ولذا فإن غرائزالإنسان ورغباته الجنسية الجامحة وكذلك غرائزالعدوان والسيطرة يجب أن تضبط بواسطة المجتمع، حتى لا يدمرالانسان ذاته ويدمر الآخرين بينما يعتقد روجرز ان الإنسان طيب بطبيعته فالبشر ليسوا في حاجة إلى الضبط، بل أنه يذهب إلى ما هو أكثر من ذلك فيعتقد أن مجرد محاولة التحكم في البشر تجعلهم يتطرفون في تصرفاتهم، ونجد أنه يرى أن سلوك الإنسان معقول جدا بالفطرة وأن الانسان يتحرك بتمايز دقيق ومنظم نحو الأهداف التي يسعي للحصول عليها. إن روجرز يدرك طبعا أن الأفراد يتصرفون أحيانًا بأساليب غير مقبولة، ولكنه يرى أن مثل تلك التصرفات لا تتفق مع طبيعة البشر. فمثل تلك الأفعال أو التصرفات هي نتيجة للرغبة في تحقيق الذات أو الدفاع عن النفس.

إن الميل لتحقيق الذات هي قوة دافعة في حياة أي فرد، تؤدي إلى جعل الفرد أكثر تمايزًا وتعقيدًا وأكثر استقلالا وأكثر مسئولية اجتماعية، ويتم تقييم جميع خبرات الفرد باستخدام الميل لتحقيق الذات كإطار نفسي داخلى، ويطلق روجرز على هذه الطريقة في تقييمم خبرات الفرد «عملية تقييم الكائن».

تلك الخبرات التي تتفق مع الميل لتحقيق الذات تشبع الفرد، ولهذا يقترب منها ويحتفظ بها، بينما الخبرات التي تتناقض مع الميل لتحقيق الذات لا تشبع الفرد، وبالتالي يتجنبها أو ينتهي منها، وعملية تقييم الكائن هذه ينتج عنها نظام تغذية راجعة Feedbak يسمح لخبرات الكائن الحي أن تتآزر مع ميله لتحقيق ذاته.

المجال الظاهرى

يعيش جميع الناس في عالمهم الذاتي الخاص بهم، وهم فقط الذين يعرفونه بأحساسهم الكامن. أن هذا الواقع الظاهري لا العالم المادي هو الذي يحدد سلوك الناس، يعني أن الكيفية التي يرى بها الناس تلك الأشياء هو الواقع فقط. والواقع الخاص يلائم بدرجات متفاوتة الواقع المادى، ويتوقف ذلك على الفرد. إن هذا الواقع الذاتي هو الواقع الظاهري الذي يجب على المرشد محاولة فهمه.

ويميز روجرز بين الخبرات، فالخبرة هي كل ما يجري بداخل بيئة الكائن في أي لحظة وحينما تصبح تلك الخبرات الكامنة رمزية، فإنها تدخل الوعي وتصبح جزء من المجال الظاهرى، والرموز التي تعمل كمركبات تحمل الخبرات لكي تدخلها في الوعي عادة ما تكون كلمات أو صور بصرية أو سمعية.

إن التمييز بين الخبرة والوعي هام بالنسبة لروجرز، فقد توجد حالات معينة تجعل الفرد ينكر أو يشوه خبرات معينة، وبهذا يمنعها من الدخول في وعيه.

ويرى روجرز أن الطفل الصغير يمتلك كل الخصائص السابقة، ويلخصها فيما يلى:

أن ما يدركه الأطفال هو واقعهم، لهذا فهم فقط الذين يملكون الاطار المرجعي لهذا إلادراك (ادراك واقعهم) حيث لا يوجد شخص آخر يستطيع أن يدعي أو يفترض إطارهم المرجعي الداخلى.

يولد جميع الأطفال مزودين بميل فطري لتحقيق الذات.

يحاول جميع الأطفال إشباع حاجتهم لتحقيق الذات، ولهذا فإن سلوكهم موجه نحو هدف.

ان الأطفال في تفاعلاتهم مع البيئة، يسلكون باعتبارهم كل منظم أي أن كل ما يفعلونه مرتبط بعضه ببعض.

يستخدم الأطفال عملية تقييم الكائن كإطار مرجعي في تقييم الخبرات التي تدرك على أنها متلائمة مع الميل لتحقيق الذات تقييما إيجابيا، بينما الخبرات التي تدرك على أنها عكس الميل لتحقيق الذات يكون تقييمها سلبيا.

يسعي الأطفال إلى الخبرات التي توصل إلى تحقيق الذات ويحتفظون بها ويتجنبون تلك الخبرات التي لا تحقق ذلك.

ظهور الذات

أن مفهوم الذات هو حجر الزاوية في نظرية روجرز، والواقع أن روجرز غالبا ما يطلق على نظريته في الشخصية اسم «نظرية الذات» ففي بادئ الأمر لا يستطيع الطفل التمييز بين الواقع والخيال في مجاله الظاهري حيث تكون جميعها مجتمعة في صيغة واحدة، وتدريجيا ومن خلال الخبرات بألفاظ مثل «أنا» يتميز جزء من مجاله الإدراكي ويطلق عليه «الذات»، عندئذ يستطيع الفرد أن يعكس ذاته كشيء يمكن إدراكه والفطنة إلى وجوده.

أن نمو الذات هو مظهر رئيس في الميل لتحقيق الذات الذي يؤدى إلى تمايز أكثر تعقيدًا للكائن الحى.

الحاجة إلى اعتبار إيجابى

مع نشأة الذات تأتي الحاجة إلى اعتبار إيجابى، هذه الحاجة يعتبرها روجرز عامة مع أنها ليست بالضرورة فطرية، وسواء أكانت فطرية أم مكتسبة، فإن هذا أمر لا يهم روجرز.

أن اعتبار الذات يعني أن الفرد لديه أشياء مثل الدفء، الحب والتعاطف، الرعاية، الاحترام، والقبول من الناس الذين لهم علاقة بحياته، وبعبارة أخرى، أنه الشعور بأننا حصلنا على مكافأة من أكثر الأشخاص أهمية لنا في حياتنا.

وكجزء نموذجي في عملية التطبيع الاجتماعى، يتعلم الأطفال أشياء يستطيعون عملها، وغالبا ما ينالون من الآباء اعتبارات موجبة مشروطة بالسلوك المرغوب فيه، حينما يصدر عن أطفالهم، أي أن الأطفال سوف ينالون اعتبارا موجبا على أمور يفعلونها، ولا ينالون ذلك إذا فعلوا أمورا أخرى. وهكذا، ينشأ ما يطلق عليه شروط الاستحقاق التي تحدد الظروف التي يمر بها الأطفال بخبرة الاعتبار الإيجابي وبتكرار الخبرات بشروط الاستحقاق، يستدمجها الطفل بداخله وتصبح جزءا من بنية الذات ـ وإذا استدمجت مرة أصبحت «ضميرا» أو ذاتا عليا توجه سلوك الطفل حتى حينما يكون بعيدا عن والديه، وبالمثل إذا تلقي الطفل باستمرار استجابات سلبية من الوالدين حينما يكتب بالقلم على الحائط، فإنه تنتابه مشاعر سيئة كلما كتب على الحائط بل انه يشعر بهذه المشاعر السيئة لمجرد التكفير في الكتابة على الحائط، حتى في غياب السلطة الوالدية.

ومن الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي تأتي الحاجة إلى اعتبار الذات أي أن

الطفل ينمي الحاجة إلى رؤية نفسه إيجابيا، وبعبارة أخرى، يريد الطفل أن تكون مشاعر الآخرين نحوه طيبة، كما يريد شعورًا طيبًا نحو نفسه، إن الشروط التي جعلت الناس المتصلين بحياته يمنحونه اعتبارا إيجابيا، تدمج في بنية الذات، وبعد ذلك يجب أن تكون أفعاله متفقة مع تلك الشروط من أجل أن يعتبر ذاته إيجابيا وبذلك يقال إن الطفل قد اكتسب «شروط الاستحقاق».

لسوء الحظ، عندما تستقر شروط الاستحقاق، فإن الطريقة الوحيدة لكي يرى الطفل نفسه إيجابيا هي أن تكون أفعاله وفق قيم شخص آخر يكون قد استدمجها داخليا، أي أن سلوك الطفل لا يخضع للخبرات والمطالب الذاتية للكائن الحي، ولكنه يخضع للشروط الموجودة، في بيئته والتي ترتبط باعتبار موجب.

وبعبارة أخرى إن الذي يوجه سلوك الطفل ليس هو الإمكانية الداخلية على حفظ الكائن الحي وتعزيزه، وإنما هو الاحتمال القوي بأن يحظي بحب الأم، فمن أجل أن ينال حب الأهل يستدمج الطفل القيم والإدراكات التي لم يخبرها فعلا كما لو كانت قيمه وإدراكاته هو ثم ينكر الوعي نجدانه العضوية التي تناقض تلك الاستدماجات، وهكذا يحتوي مفهوم الذات «لديه عناصر مزيفة ولا ترتكز على خبراته الحقيقية».

وما دامت هناك شروط للإستحقاق في حياة الأطفال، فإنهم قد يدفعون لإنكار تقييماتهم الخاصة لخبراتهم من أجل الاحتفاظ بتقييم شخص آخر، وهكذا يسبب ذلك اغترابا بين خبرات الناس وذواتهم، هذا الاغتراب يخلق حالة من التنافر.

حتى حينما يتوجه الناس لغيرهم من أجل الحصول على اعتبار إيجابي، فإنهم لن يمارسوا ذلك بثبات، ومن الامثلة على ذلك، قد لا يكون الأهل مستقرين أو ثابتين فيما يعاقبون عليه، ومن أجل زيادة فرص الحصول على اعتبار إيجابي بدرجة أفضل، قد ينتمي الناس (يحاولون الانتماء) إلى مجموعة يتوفر فيها شروط استحقاق بدرجة أفضل نسبيا، وبهذا الأسلوب لا يقوم الفرد بأي عملي تقييمي لذاته هو، وإنما يقوم فقط بتحسن شروط الاستحقاق التي تحقق له خبرة الاعتبار الإيجابي بوضوح أكثر.

اما بالنسبة لروجرز، فإنه يعتقد ان الهدف النهائي لكل شخص هو أن يكون صادقا مع مشاعره الخاصة وليس مع مشاعر شخص آخر، إن الطريقة الوحيدة لعدم التدخل في ميول الأطفال هو أن نعطيهم اعتبارا إيجابيا غير مشروط يسمح لهم أن يمارسوا خبرة الاعتبار الإيجابي مهما كانت أفعالهم.

إذا كان الفرد يمارس فقط خبرة اعتبار موجب غير مشروط لذاته فإنه لن تنشأ شروط استحقاق، وسوف يكون لديه اعتبار للذات غير مشروط، ولن تتعارض الحاجة إلى الاعتبار الموجب والحاجة إلى اعتبار الذات، من ناحية، مع تقييمات الكائن الخاصة لذاته، وسوف يستمر الفرد في حالة توافق نفسي، ويكون قادرا على الأداء الوظيفي كاملا.

هذا لا يعني أن روجرز يعتقد بأن الأطفال يجب أن يسمح لهم بعمل ما يشاءون مهما كانت أفعالهم، وإنما يعتقد أنه من الافضل أن يكون هناك أسلوبا معقولا وديمقراطيا في معالجة مشكلات السلوك، وحيث أن شروط الاستحقاق تقع في قلب جميع مشكلات التوافق الإنساني فإنه من الواجب

أن نوفر لهم امكانية الحصول على الاعتبار الايجابي عند توفر هذه الشروط حتى يكونوا صادقين مع مشاعرهم الخاصة مع عدم اهمال الآخرين.

الشخص المتنافر

يحدث التنافر حينما يتوقف الأفراد عن استخدام عملياتهم التقييميه الخاصة كوسيلة لتحديد مدى اتفاق خبراتهم أو عدم اتفاقها مع الميل لتحقيق الذات. إذا كان الناس لا يستخدمون عملياتهم التقويمية الخاصة في تقييم خبراتهم، فلابد أنهم يستخدمون في ذلك قيم غيرهم التي استدمجت بداخلهم، أي أن شروط التقدير أو الاستحقاق حلت مكان عملياتهم التقييمية الخاصة كإطار مرجعي لتقييم خبراتهم، وينجم عن هذا اغتراب بين الذات والخبرة، حيث أنه تحت تلك الشروط قد ينكر الشخص شعوريا ما ما يمر به من خبرات لأنها لا تتفق مع شروط التقدير التي استدمجت داخله، ويلخص روجز نمو التنافر بين الذات والخبرة كما يلي:

حينما تتوفر شروط التفدير (الجدارة) يستجيب الناس لخبراتهم تلقائيا.. تلك الخبرات التي تتفق مع شروط التقدير لديهم تدرك ويرمز لها بدقة في الوعى، بينما يتم تشويه وإنكار تلك الخبرات التي لا تتفق مع شروط التقدير.

بعد نشأة شروط التقدير على الفرد أن يحذف من وعيه تلك الخبرات التي تتناقض مع تلك الشروط، وهكذا، فإن الذات تنكر خبرات قد تكون مفيدة لها.

الإدراك الحسي الذي انتقاه الفرد قد يخلق تنافرا بين الذات والخبرة فقد تشوه أو تنكر خبرات معينة كان يمكن أن تحقق نموا إيجابيا.

فإذا وجد هذا التنافر بين الذات والخبرة فإن الفرد يصبح هشا سريع التأثر أي غير حصين وعرضة للسقوط، ويترتب على ذلك سوء التوافق النفسى، وهكذا، يرى روجرز أن التنافر هو سبب جميع مشكلات التوافق النفسي للإنسان ويعني ذلك أن التخلص من التنافر سوف يحل تلك المشكلات.

هذا هو النفور (أو الاغتراب) الأساسى، فالمرء لم يكن صادقا مع نفسه، ومع تقييمه الطبيعي الخاص للخبرة. ولكنه من أجل الاحتفاظ بالاعتبار الإيجابي للآخرين، شرع الآن في تزييف بعض خبراته، وإدراكه لها وبدأ يعتمد فقط على تقييمها بالنسبة للآخرين، إلا أن هذا ليس اختيارا شعوريا، ولكنه نمو طبيعي في الطفولة، إلا أنه نمو فاجع ومأساوي في نفس الوقت، أن سبيل النمو نحو النضج النفسي هو تفادي حدوث النفور (الاغتراب) في الأداء الوظيفي للإنسان، وفي تحقيق الذات الملائمة للخبرة، وحفظ عملية التقييم موحدة كمنظم للسلوك.

حينما يوجد تنافر بين الذات والخبرة، فإن الفرد ـ حسب التعريف ـ يكون سئ التوافق ويكون هشا سريع التأثر والتهديد، ولهذا يصبح دفاعيا، فالقلق ينتج حينما يتصور الشخص خبرة ما على أنها متعارضة مع بنية الذات ومع شروط التقدير المستدمجة بها وبعبارة أخرى، يحدث القلق حينما يواجه الانسان موقفا يهدد بنية الذات الموجودة.

ومن الملاحظ أن روجرز يقول أن الواقعة «يتصورها» الشخص، ولم يقل: «يدركها» الشخص، فالتصور هو اكتشاف خبرة ما قبل أن تدخل في الوعي الكامل، بهذا الأسلوب يمكن إنكار أو تشويه واقعة يكمن فيها الشعور التهديد

قبل أن تسبب قلقا. ووفقا لروجرز، تتكون عملية الدفاع من خداع خبرات، خلال ميكانزمات الإنكار والتشويه لكي نحفظها ملائمة لبنية الذات.

ينبغي ملاحظة أن الخبرة ـ في رأي روجرز ـ ليست تمثيلا رمزيا محرما لأنها إثم أو عمل بذئ أو لأنها مناقضة للمعايير الثقافية كما يقول فرويد، بل إنها تمثيل رمزي حر (يتبرأ منها الفرد) لأنها مناقضة لبنية الذات.

مثال ذلك، إذا استدمج شخص «شروط تقدير» تتضمن أن يكون تلميذا ضعيفا، ثم نال درجة حسنة في الإختبار، فإن ذلك يكون أمرا مهددا، وتميل هذه الخبرة إلى التشويه أو الإنكار فقد يقول الشخص مثلا، أنه مجرد حظ، وأن المدرس قد وقع في خطأ، ووفقا لما يراه روجرز نجد انه غالبا ما يمر كل الأفراد بخبرة التنافر، ولذلك يدافعون ضد خبرات معينة ثم يمثلونها رمزيا في الوعى.

وتحدث مشكلات التوافق فقط حينما يكون التنافر عنيفا بين الشخص وخبراته.

ويمكن أن يتفاعل الفرد مع خراته السالبة والموجبة كما يلي:

١ ـ يقوم بترميزها فتاخذ مكانها بدقة في الوعي والشعور

٢ ـ يقوم الفرد بتشويهها حتى لا تهدد بنية الذات.

٣ ـ يقوم الفرد بانكارها كتمثيل رمزي (أي يتبرأ منها الفرد).

فإذا حدثت الحالة ٢ أو ٣ فإن التنافر يكون النتيجة، فإذا كان التنافر واضحا بدرجة كافية فإنه يترتب على ذلك سوء التوافق النفسى

تغيرت معاني مفهوم الذات خلال رحلته الطويلة عبر قرون، فقد ناقشه الفلاسفة في الشرق والغرب، وكانت الذات في بعض الأحيان تناقش على أنها الروح، وأحيانا أخرى تناقش بمعنى الذات، واحيانا ثالثة بمعنى الأنا ولذلك فإن مفهوم الذات موضوع قديم قدم الحضارة المصرية نفسها، وما زال حديثا كأي مفهوم آخر نشأ في إطار البحث العلمي النفسي الحديث فقد تحول مفهوم الذات من مفهوم ديني إلى مفهوم فلسفي نفسى، وكذلك اتجهت دراساته من الناحية الذاتية إلى الموضوعية، وقد شقت الذات طريقها عبر التاريخ الطويل، ووصلت إلى احدث وأشمل صياغة لها في نظرية الذات لكارل روجرز والتي تتضمن طريقة من أحدث طرق العلاج النفسي وهي طريقة العلاج الممركز على العميل Client–centered therapy وبينما أصبحت الذات مركز الاهتمام في معظم نظريات الشخصية، فقد ظهرت في أنها الركن الأساسي وحجر الزاوية في نظرية روجرز لدرجة أنه أصبح من الشائع أن تعرف هذه النظرية باسم نظرية الذات.

وقد ارتكزت هذه النظرية بشكل اساسي على خبرة كارل روجرز في الإرشاد والعلاج النفسي وقد بدا تاريخ نظرية الذات لروجرز عندما أخذ بالعلاج المتمركز على العميل، وقد أخذت النظرية نخطو بعض الخطوات النمائية منذ ١٩٤٢ عندما كتب روجرز كتابه الإرشاد والعلاج النفسي Cou-seling and psychotherapy.

وخلال عام ١٩٤٦ م عندما وضع الخطوط العريضة لبعض مظاهر العلاج

الممركز على العميل، وفي عام ١٩٤٧ م عندما كتب، بعض الملاحظات على تنظيم الشخصية وفي عام ١٩٥١م عندما كتب كتابه «العلاج النفسي المتمركز على العميل».

ومن وجهة نظرية الذات أن الذي يحدد السلوك ليس هو المجال الطبيعي الموضوعي كما يصفه العلماء، ولكنه المجال الظاهري Phenomenological field (عالم الخبرة)، أي المجال الذي يدركه الفرد نفسه الذي يسلك، فهناك فرق كبير بين الخصائص الطبيعية للموقف وبين الصفات الظاهرية له، أي بين الموقف كما ندركه وبين ما هو في الواقع، فالأول تحدده القوي المختلفة الموجودة في المجال، أما الثاني فتحدده طبيعة الشئ نفسه، فالمجال الذي تحدث فيه الظاهرة هو الذي يحدد معناها، وهذا المعنى أو هذا الإدراك هو الذي يحدد سلوكنا إزاء الموقف.

وهذا الاتجاه في تفسير السلوك هو الذي قامت عليه أساسا نظرية الذات في الشخصية كما قال بها كارل روجرز وأتباعه، فنظرية الذات هي في الواقع تركيب من هذا الاتجاه الكلي في النظر إلى الظواهر النفسية.

ومن أهم المفاهيم التي تؤكدها نظرية روجرز في الذات ما يأتي:

١ ـ الكائن العضوي أو الأورجانزم (الفرد) الذي هو الفرد ككل.

٢ ـ المجال الظاهري (عالم الخبرة) الذي هو مجموع الخبرات الفردية، أو الخبرة في كليتها وليس في جزئيتها.

٣ ـ الذات وهي ذلك الجزء من المجال الظاهري (عالم الخبرة) الذي يتكون من مجموعة متشابكة من الإدراكات والقيم المتعلقة بالذات أو الأنا أو بالفرد كمصدر للخبرات والسلوك.

ويتميز الفرد أو الكائن العضوي في رأي كارل روجرز بالخصائص الآتية:

١ ـ أنه يتأثر ويتفاعل مع مجال الظواهر لكي يشبع حاجاته.

٢ ـ أن له دافع أساسي واحد، وهو أن يحقق ذاته ويعمل على ترقيتها وصيانتها.

٣ ـ أنه يرمز خبراته لكي تكون مدركه في الوعي أو ربما ينكر رمزيتها لكي تبقي في اللاشعور، أو ربما يجهل خبراته.

والذات التي تكون المفهوم الجوهري لنظرية الشخصية عند كارل روجرز لها خواص متعددة منها:

١ ـ أنها تنمو نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة.

٢ ـ أنها ربما تعارض قيم الأفراد الآخرين وتدركها بصورة مشوهة.

٣ ـ أن الذات تكافح من أجل الثبات.

٤ ـ أن الكائن العضوي يتصرف بأساليب تكون متوافقة مع تكوين الذات.

٥ ـ أن الخبرات التي لا تكون مطابقة ومتوافقة مع تكوين الذات تدرك كمهددات.

٦ ـ أن الذات تتغير كنتيجة للتعلم والنضج.

ويتلخص المفهوم الأساسي الذي يعتمد على العلاج النفسي عند كارل روجرز فيما يلي:

١ ـ لا يمكن علاج الاضطرابات العصابية عن طريق أساليب التأثير المباشرة والتي تتمثل في صورة نصائح أو توصيات وتعليمات.

٢ ـ لعلاج الاضطرابات السلوكية العصابية لابد من مراعاة عدد من الأساليب السلوكية المميزة للعلاج النفسي منها ما يلي:-

٣ ـ الولوج إلى اعماق مشاعر العميل

٤ ـ الاحساس بمشاعر العميل وفهم حالته النفسية.

٥ ـ تقدير العميل والتقبل غير المشروط له وللعمليات النفسية الأساسية لدية.

٦ ـ العلاج النفسي عبارة عن عملية تفاعل اجتماعي يمكن التحقق منها ودراستها امبيريقيا وتحريبيا.

وقد وضع كارل روجرز ١٩ مسلمة جعل منها فروضا لدراسته وقسمها إلى خمس مجالات هى:

المجال الأول: هو مجال المواجهة بين الفرد وبيئته.

المجال الثاني: يدور حول السؤال: كيف يدرك الشخص نفسه وكيف يشعر بنفسه؟

المجال الثالث: يختص بمشكلة التوافق النفسي في مقابل عدم القدرة على التوافق النفسي.

المجال الرابع: يختص بدراسة السلوك ودراته وأسبابة.

المجال الخامس: يدور حول امكانات العلاج النفسي في تعديل الخبرات وتعديل السلوك بهدف تحقيق الشفاء.

وفيما يلي سنعرض لهذه المسلمات بشيء من التفصيل:

المجال الأول: العلاقة بين الفرد والعالم المحيط به:

١ ـ يوجد كل فرد في عالم من الخبرة دائم التغير بحيث يكون مركز هذا العالم هو الشخص نفسه.

٢ ـ الكائن العضوي يستجيب للمجال في ضوء خبراته وادراكه له، ويعتبر المجال المدرك هو الواقع بالنسبة للكائن العضوى.

٣ـ يستجيب الكائن العضوي للمجال المدرك بوصفه منظومة كلية منسقة.

٤ ـ أفضل طريقة لفهم سلوك الكائن العضوي هي فهم الإطار المرجعي الداخلي للفرد ذاته، ومن السهل جدا التأكد من ملاحظة أنه لو عاش شخصان في نفس الظروف فانهما سيختلفان تماما عن بعضهما في طريقة إدراك كل منهما للمثيرات الموجودة حولهما، وكذلك من حيث العلميات النفسية الداخلية وفي تقديم التبريرات ويظهر ذلك من المثال التالى:

إذا ضرب أحد الأطفال المنطرين بالكرة فقفزت حطمت زجاج أحد النوافذ على مرأي من الوالدين، فمن الممكن أن نجد الأب فخورا بابنه الذي استطاع أن يقوم بسلوك قذف الكرة في حين نجد أن الأم قد تشعر بالأسي

لأنها تفكر في مصير العلاقة بينها وبين جيرانها الذين كسر ابنها زجاج نافذتهم. وهنا نجد أن كل منهما يتصرف في إطار خبراته وادراكه. فقد تقوم الأم بتأنيب طفلها في حين يحاول الأب أن يخفف من حدة الأم ويعمل على تهدئه الموقف.

ومن الناحية النفسية نجد أن الوالدان يستجيبان للمجال الكلي المدرك الذي أثرت مثرانه فيهما حسب اختيارهما. بعض المثيرات تصبح واضحة تمامًا، يفكرون فيها بعمق ويتحدثون عنها، أو يستجيبون لها بطريقة عقلانية، هذه المثيرات يتم ترميزها، أي أنها تتحول إلى رموز من خلال عملية الترميز. وتتم عملية الترميز بصورة ذاتية وليست موضوعية وتتداخل فيها الخبرات السابقة والحاجات النفسية الخاصة بالفرد. وتتم الاستجابة للمثيرات التي تم ترميزها وتقييمها وإعادة صياغتها. هذا هو واقع الفرد الذي يستجيب ككل منظم. وهذا يعني أنه لو افترضنا أن شخصا لديه شك وعدم ارتياح لشخص ما، وكان هذا الشك نتيجة لخبراته المختلفة التي حصلها حتى الآن وأراد أن يضغط على نفسه ليتصرف بطريقة بسيطة وودودة مع نفس الشخص فانه بالتاكيد سيجد أن هناك مثيرات معينة تجبره على عدم الثقة وعلى عدم الوضوح في الاستجابة، وبالتالي نجد انه يستجيب فقط بابتسامات مصطنعة. وببعض الملاحظات غير المحددة، كما نجد أن استجاباته كلها سطحية.

المجال الثاني: ملاحظة الذات

٥ ـ يتمايز جزء المجال الظاهري وينمو بصورة مستمرة مكونا الذات.

٦ ـ تتكون بنية الذات نتيجة لتفاعل الفرد مع المجال الظاهري، وبصفة

خاصة كنتيجة للاحكام التقويمية لتفاعل الفرد مع الآخرين، فالذات اذن هي مجموعة الصفات المنظمة والمتصلة. ولكنها بصفة عامة تحددها بنية الملاحظة الخاصة بالصفات والاحكام، وأيضا العلاقة مع الذات. (الذات هي ذلك الجزء من العالم الظاهري وعالم الخبرة، الذي يتكون من تشكيله من الإدراكات والقيم المتعلقة بالذات أو بالفرد كمصدر للخبرة والسلوك) وهذا ما اكدناه قبل ذلك.

٧ ـ الاحكام المرتبطة بالخبرات والأحكام التي تعتبر جزء من بنية الذات يمكن أن تصبح أحكاما يمكن التعرف عليها بصورة مباشرة من الكائن العضوى.. هذه الأحكام يمكن أن تنتقل إلى الكائن العضوي من الآخرين، كما يمكن أن تنتقل من الكائن للآخرين مع ملاحظة أنها في هذه الحالة سيصيبها التشويه نتيجة التعامل معها وكأن الفرد اكتسبها بنفسه.

٨ ـ عندما يحصل الكائن العضوي على خبرات فانه توجد ثلاث احتمالات وقد سبق أن أوضحنا في الصفحات السابقة انه:-

أ ـ يمكن ترميزها وتنظيم علاقتها مع الذات

ب ـ يتم تجاهلها لأنه لاتوجد علاقة بينها وبين الذات.

ج ـ يتم انكارها أو تشويهما لأنها لا تتفق مع الذات

بهذه الفروض يريد روجرز أن يحدد كيف يتوصل الكائن العضوي إلى أن يمر بخبرة معرفية لنفسه بنفسه، فلدي كل إنسان فكرة ما أو انطباع ما عن نفسه، فإذا كان نشيطا أو كسولًا أو ذو قدرة على اقامة العلاقات والاستماع

للآخرين أو انه متأمل.... الخ هذه المعرفة «هكذا اكون انا» تنمو تدريجيا مع الزمن. وهناك مصدران مسئولان عن ذلك: المصدر الأول هو حاجة الكائن العضوي وخبراتة التي حصل عليها أثناء اشباع رغباته. أما المصدر الثاني فهو الخبرات التي صل عليها الفرد أثناء عملية تنشئته اجتماعيا وهكذا يكون لدي الفرد في مطلع حياته حاجة قوية نحو الحصول على خبرات أحدث. وقد يصبح الكائن العضوي محبا للاستطلاع. ومحبا لاكتساب خبرات جديدة. ولكن الكثير من تحذيرات الوالدين وتعبيراتهما اللفظية «إبق هادئا»، لا تسأل كثيرا.. الخ، هذه التحذيرات تصبح بمرور الوقت من خبرات الطفل وتعني بالنسبة له أنه من الأفضل له أن يظل ساكنا ولا يفكر في معرفة أي شيء ومع مرور الوقت يصبح غير محب للمعرفة وليس لديه حب استطلاع، فالطفل قد تشرب التقويمات كما لو كان قد مر بتلك الخبرات فعلا.

وكما سبق أن أشرنا فإن كل كائن عضوي يستجيب لكل المثيرات البيئية التي يلاحظها، والسؤال الهام هنا عما إذا كان تقويم الفرد لشخصيته يتفق مع ذاته فعلا ام لا؟ فإذا كانت المثيرات تتفق مع بنية الذات فإن الفرد يدخلها ضمن خبراته أما إذا لم تكن تتفق مع إدراكه لذاته فإن الفرد يقاومها وهنا نجد أساس عدم نمو التوافق السوى.

المجال الثالث: التوافق في مقابل عدم التوافق:

٩ ـ يحدث التوافق النفسي عندما تكون جميع الخبرات الجسمية والحسية للكائن العضوي على المستوي الترميزي في علاقة متوافقة مع مفهوم الذات.

١٠ ـ يحدث عدم التوافق النفسي عندما يتنكر الفرد شعوريا للخبرات الجسمية والحسية ويمتنع عن ترميزها ويمنعها من الانتظام في بنائه النفسي، وعندما يحدث مثل هذا الموقف فإن هذا يكون سببا لحدوث التوتر النفسي.

١١ ـ كل خبرة لا تتفق مع الكائن العضوي ولا مع بنية الذات عنده يدركها الفرد على أنها خبرة مهددة. وكلما حدثت هذه الخبرات كلما أصبحت بنية الذات متصلبة وجامدة وهي تود من وراء ذلك المحافظة على النفس.

١٢ ـ يوجد في داخل كل فرد إتجاه نحو تحقيق ذاته ونحو تنمية هذه الذات.

أن مفاهيم التوافق النفسي ما هي إلا مفاهيم خاصة بالصحة النفسية، والتوافق هنا عبارة عن القيام بالسلوك المناسب لمثيرات البيئة، وهو سلوك مقبول ومفهوم. التوافق هو نوع من السلوك الذي يستطيع الفرد أن يتبناه في خبراته وفي حاجاته، وهذا يعني توافق السلوك مع التصورات والحاجات الخاصة بالفرد، ففي حالات الخلافات الزوجية نجد أن عملية التوافق هي الناتج بعد تصفية الخلافات. فانفصال الزوجين عن بعضهما أو اتفاقها على البدء من جديد حالتان تسمحان لكل منهما أن يحقق ذاته. والاساس في ذلك هو أن كلا منهما يستطيع أن يحقق التناغم النفسي الداخلي بين إدراكه لنفسه وإدراكه لمطالبه. في ضوء خبراته الجسدية والحسية.

إذا لم ينطبق ذلك على كل حالة على حدة فإن هذا يؤدى إلى إحداث التوتر

بعد ذلك. بعض التصورات والمواقف والخبرات والأساليب السلوكية تصبح غريبة على الفرد وتصبح مهددة له، وكلما زاد عدد هذا النوع من الخبرات المهددة التي يتحتم على الفرد مواجهتها كلما ازداد توتر الفرد نتيجة لهذه الخبرات. ورغم كل هذه الخبرات السالبة يبقي تصور واضح بخصوص الطريقة التي يسعي بها الشخص لتحقيق حاجاته واشباعها، وهكذا يكون باستطاعة كل فرد قادر على التفكير أن يعرف ماذا عليه أن يشبع وماذا ينبغي عليه أن يعدل أو يؤجل.

المجال الرابع: السلوك وأسبابه:

١٣ ـ السلوك هو الطريق الوحيد لمحاولة الفرد تحقيق أهدافه في إشباع حاجاته في إطار خبراته السابقة.

السلوك الهادف يتم دفعة في ثنايا الوجدان، ويظل الجانب الوجداني على علاقة بمحاولة الفرد لاشباع حاجاته في إطار خبراته السابقة.

وتعتمد شدة الوجدان على العلاقة بالمعني المدرك للسلوك الهادف بالنسبة لتحقيق ورفع كفاءة الكائن.

١٤ ـ الأساليب السلوكية إلى يقبلها الفرد هي في الغالب تلك التي تتفق مع مفهوم الفرد لذاتة.

١٥ ـ يمكن أن يحدث السلوك في بعض الحالات نتيجة للحاجات البيولوجية والخبرات التي لا يتم ترميزها. ومثل هذا السلوك يكون متعارضا مع بنية الذات. ولكن في هذه الحالة وغيرها من الحالات المشابهة نحد أن سلوك الفرد ليس سلوكه الفعلى.

١٦ ـ أحسن طريقة لفهم الفرد هي التي تبدأ بفهم الإطار الداخلي للفرد نفسه.

١٧ ـ تحت شروط خاصة يمكمن للفرد أن يختار بعض الخبرات التي لا تتفق مع بنيته النفسية، وهذا يؤدى إلى تعديل بنية الذات حتى يتمكن الفرد من تقبل هذه الخبرات على شرط إلا تسبب لهذه الخبرات أي تهديد لبنيته النفسية.

١٨ ـ عندا يدرك الفرد عددا أكبر من خبراته البيولوجية ويضمها إلى بنيته الذاتية ويقبلها فانه يلاحظ أن نظامه القيمي الحاضر يتم تشويهه ويتم استبداله بنظام قيمي جديد.

١٩ ـ عندما يستطيع الفرد أن يدرك جميع خبراته الجسدية والحسية ويضعها في نسق متكامل فإنه تكون لديه درجة أكبر من الفهم للآخرين كما انه يسلك مع الآخرين بطريقة فيها تقبل لهم.

ويتحدث روجرز بعد ذلك عن الوسائل العلاجية التي يمكن عن طريقها تحقيق التوافق مرة أخرى، إذا أنه تحت ظروف معينة يمكن تعديل فكرة الفرد عن ذاته. وهي الفكرة التي قد تتكون بطريقة مشوهة كما رأينا نتيجة لامتصاص الفرد لقيم غيره واعتبارها قيمه هو. وبتعديل الفكرة عن الذات يصبح من الممكن إدخال خبرات جديدة في التكوين الشخصي للفرد، بعد أن كان ينكر ذلك على نفسه، وبالسماح لهذه الخبرات بأن تدخل ضمن التنظيم الشخصي أو تنظيم الذات بطريقة شعورية، يزول الشعور بالتناقض والصراع الذي يهدد وحدة الفرد، وبالتالي الشعور بالتوتر، ويتحقق التوافق.

ويعني ذلك أن الذات قابلة للتعديل ولكن «تحت ظروف معينة» هي ظروف العلاج غير الموجه (طريقة روجرز في العلاج النفسى) وعملية العلاج النفسي هي عملية تهيئة جو للعميل لا يشعر فيه بأي تهديد للذات، فيتسني له بذلك أن يفحص عن كثب خبراته التي لا تتفق مع مفهومه عن ذاته. ويؤدي ذلك إلى أن يعيد النظر في ذلك المفهوم لكي يتمثل هذه الخبرات، أي أن روجرز يرى أن أقصي درجات نمو الشخصية تتمثل في حالة توافق تام بين المجال الظاهري (عالم الخبرة) وبين مفهوم الذات. وهي حالة إذا ما تحققت فإنها تحرر الفرد من التوتر الداخلي ومن القلق، وتمكنه من الوصول إلى أقصي درجات التوافق الواقعي الذي يتمثل في نظام فريد للقيم، يشابه إلى حد كبير نظام القيم لدي أي فرد آخر في حالة توافق مماثلة.

وقد ظهر تطور في نظرية الذات على يدي فرنون (١٩٦٣) الذي يذكر أن هناك عدة مستويات للذات، وطبقا لأراء فرنون فإن كل فرد يشعر أنه يملك نواه «حقيقية» أو ذات مركزية تختلف عن الموجودات الخارجية. وأن الذات المركزية تكون رغم ذلك موحدة بواسطة إحساس الذاتية. وأن مفهوم الذات يحتوي على دوافع يظهر أحيانًا أنها تعمل خارج ضبط وتحكم وإرادة الفرد، أي بعيدا عن تحكم الفرد ويحتوي أيضا على المثاليات والأماني والمستويات (الأنا الأعلى) التي يختلف عن المستويات الأخرى، وينظر فرنون إلى الذات كما لو أنها مكونة من مجموعة من المستويات الإدراكية في تكوين الشخص الداخلي أو في نظامه الإدراكي كالآتى:

* المستوي الأعلى، ويتكون من مجموعة من الذوات الاجتماعية أو العامة التي يعرضها الفرد للمعارف والغرباء والمختبرين النفسيين.. الخ.

* الذات الشعورية الخاصة، كما يدركها الفرد السوى، ويعبر عنها لفظيا، أو يشعر بها، وهذه يكشفها الفرد لأصدقائه المقربين فقط.

* الذات البصيرة التي يتحقق منها الفرد عادة عندما يوضع في موقف تحليلي شامل، مثل ما يحدث في التوجيه الممركز على العميل أو في التوجيه النفسى.

* الذات العميقة أو الذات المكبوته، والتي تظهر عادة عن طريق العلاج النفسي التحليلى.

ويوازي هذه المستويات الداخلية مفاهيم أو اتجاهات نحو الآخرين والبيئة وهذه المفاهيم أو الاتجاهات توجد هي الأخرى على أربعة مستويات كذلك وهى:

١٠ ـ الذات الاجتماعية أو العامة. (المستوي الاجتماعي العام).

١١ ـ الذات البصيرة(المستوي العلاجى).

١٢ ـ الذات الخاصة. (المستوي الاجتماعي الخاص)

١٣ ـ الذات العميقة. (المستوي اللاشعوري)

ومن هذا العرض لآراء فرنون في الذات، نجد أنه قد أضاف هذا التقسيم الذي أقامه على المستويات التي يتكون منها مفهوم الذات وذلك يعتبر مرحلة متقدمة في تفسير محتويات الذات.

مفهوم الذات الخاص

وجد (حامد زهـران) ١٩٧٢م أن مفهوم الـذات الخاص هو أخطر مستويات مفهوم الذات، وهو يختص بالذات الخاصة، أي الجزء الشعوري السري الشخصي جدا من خبرات الذات، والذي يقع في المنطقة الحدية بين الشعور واللاشعور. ومحتوي مفهوم الذات الخاص يكون عادة هاما وخطيرا، يحاول الانصهار في اللاشعور مثل أي خبرة من خبرات الذات، إلا أنه لأهميته وخطورته في حياة الفرد يقاوم هذا الانصهار.

ومحتوي مفهوم الذات الخاص يكون معظمه خبرات غير مرغوب فيها اجتماعيا (خبرات محرجة أو مخجلة أو معيبة أو بغيضة أو مؤلمة..) ولا يجوز إظهاره أو كشفه أو ذكره أمام الناس، وتنشط الذات تماما للحيلولة دون خروج محتواها. وهكذا يبدو مفهوم الذات الخاص وكأن العورة النفسية للفرد.

أن من السهل على الفرد الكشف عن مفهوم الذات الواقعي أو المدرك والاجتماعي والمثالي بدون اللجوء إلى حيل الدفاع النفسى، ولكن من الصعب جدا الكشف عن مفهوم الذات الخاص. ويعلم المرشدون والمعالجون النفسيون أن من السهل على العميل أن يقول إنه يكسب عيشه من التجارة ولكنه لا يفصح عن أنه يتاجر في المخدرات مثلا، وقد يعترف بفشله في العمل ونقص ميله إليه أو لنقص عائده وليس من السهل أن يعترف أن فشله يرجع إلى غشة في الامتحانات أو إلى أن الشهادة التي يحملها مزورة، وهكذا.

ولذلك يهتم الإرشاد العلاجي والعلاج النفسي المتمركز على العميل بمفهوم الذات العام (الشعوري المتاح) الذي يتيح فهم الشخصية، ومفهوم الذات الخاص (الشعوري العورى) الذي يهدد الشخصية.

ومن العرض السابق يتبين لنا أن مفهوم الذات the self concept عبارة عن تركيب معرفي منظم، موحد، مركب، متعلم، أو هو الشكل أو الإطار المنظم والمتعلم والمتحد للمدركات الواعية، مدركات وتقييدات النفس بواسطة الفرد، والتي يمكن اعتبارها تعريفا نفسيا أو وصفا ذاتيا ويتركب مفهوم الذات من الخبرات الذاتية للفرد ومن التي يكونها عن الأفكار عن شكل الأشياء الداخلية في نفسه والخارجية منها، وهذه الأشكال تحتوي على الإدراكات والتصورات لمميزات ذاته كما تنعكس عمليا في وصف الفرد لنفسه كما هو موجود حاليا (الذات المدركة) وكذلك إدراكات وتصورات الآخرون له، والتي توضحها التعبيرات التي ترسل إليه عن طريق اتصالاته الاجتماعية بالآخرين (كما يدركها الاخرون) وإدراكات وتصورات الأهداف والأماني والتي تدل على ما يحب الفرد أن يكون عليه (الذات المثالية).

وعلى ذلك فإن مفهوم الذات هو ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائنا بيولوجيا اجتماعيا، أي مصدرا للتأثير بالنسبة للآخرين أو بعبارة سلوكية هو ذلك التنظيم الانفعالي الذي يشمل استجابات الفرد نفسه ككل.

مفهوم الذات: أبعاده ووظائفه

إذا نظرنا إلى الآراء الأولى في تكوين الذات نجد أنها تؤكد طبيعته الاجتماعية فبينما كل الاتجاهات منشؤها الخبرة الاجتماعية، نجد أن

اتجاهات الذات ينظر إليها على أنها نتاج للتفاعل بصفة خاصة، وذلك لأن:

نظريات نمو الذات تؤكد على أهمية إدراك الفرد لكيفية رؤية الأفراد الآخرين له.

تركيز الاهتمام على العملية أو الأسلوب الذي بواسطته يقارن الفرد أفكاره عن نفسه بالأنماط الاجتماعية الموجودة، مع التوقعات التي يعتقد أنها تكون لدي الأفراد الآخرين. وهذه الملامح تم التركيز عليها في الكتابات الأولى للذات التي تحدث عنها كولي Cooley الذي شبه إدراكنا لكيفية رؤية الآخرين لنا «بالذات المنعكسة» Looking glass self أي مفهوم الذات كما ينعكس من فكرة الآخرين عنا.

ويصل إدراك الذات إلى درجة من الوضوح عندما يصل الطفل إلى سن الثانية أو غالبا في سن الثالثة ويتأخر إدراك الذات لدي الطفل قبل هذه السن للأسباب الآتية:

تكون ذاكرة الطفل ضعيفة، وبالتالي فلابد من الانتظار حتى تنمو وظيفة الذاكرة بصورة أرقى.

وعلى فرض وصول الذاكرة إلى درجة كافية من النمو، فإن الطفل لا يكون لديه الأرضية الكافية من الخبرات لكي يستطيع أن يميز الذات عن البيئة.

عجز الطفل لغويا. وعلى الرغم من أن إدراك الذات يحتمل أن ينمو بدون اللغة. فإن ذلك يؤدى إلى أسلوب غير سليم في الإدراك مما يساعد على تداخل مفهوم الفرد عن نفسه مع البيئة المحيطة به.

وإذا تتبعنا مظاهر الارتقاء الاجتماعي وعوامله لدي الطفل في السنتين الثانية والثالثة من عمره، نجد أن المظهر الغالب على هذه المرحلة هو ازدياد الحساسية الاجتماعية بشكل واضح، إذ أن هذه الحساسية تتخذ شكلا إيجابيا في أول المرحلة يتجلي في الإقبال على الآخرين، ثم تتخذ شكلا سلبيا يبلغ قمته في منتصف الثالثة، ويستمر حتى أواخرها ويتجلي في معارضة الآخرين ومحاولة الانفراد بالعمل والرأى. وكلما تقدم العمر بالطفل نحو نهاية الرابعة ثم الخامسة ازداد بروز قطبي «الفردية» و«الاجتماعية» فيه. ومن ذلك أنه في نهاية الخامسة تبدو على الطفل صلابة الذات وبروز حدودها وعمق جذورها، وفي سن الخامسة كذلك يستطيع الطفل أن يوجه النقد إلى ذاته، وهذا دليل على ازدياد شعوره بذاته وفي سن السادسة يستطيع الطفل أن يدعي لنفسه عدة «أدوار أو شخصيات متباينة» وهذا يمكنه من تعميق الشعور بذاته عن طريق الشعور بتعدد إمكانياته. وفي السابعة يبلغ درجة من التحكم في سلوكه تمكنه من أن يفعل غير ما نرغب فيه دون تعبيرات انفعالية حادة. ثم يأخذ ارتقاء «الأنا» بعد ذلك أبعادًا أخرى في الجماعات التي تتكون في المرحلة العمرية من ٨-١٢ سنة. فمن خلال هذه الجماعات يحاول أن يدعم ذاته. وبالتالي تكون وسيلة لزيادة شعور الطفل بذاته.

أما في مرحلة المراهقة فإن التغييرات المفاجئة الداخلية والخارجية لها أثرها في تغير مفهوم الذات لدي الشخص. فبعد أن كان الشكل الخارجي للجسم ذا قيمة ثانوية بالنسبة للطفل حتى الطفولة المتأخرة، ترتفع قيمته في المراهقة حتى ليصبح بؤرة الشخصية وربما ساعد على ذلك نظرات الآخرين والقيم الاجتماعية السائدة. وهذه التغييرات جميعا ناتجة عن ازدياد

حدة الصراع، وتكون اتجاهات النمو هذه بمثابة بذور لعدد من الانحرافات كالفشل والعصاب وربما الذهان والانتحار. وهذه الحقائق جميعا، ومظاهر الصراع الأقل من ذلك تشير إلى تضخم الشعور بالذات في فترة المراهقة وفي هذه الفترة نجد أن الذات المثالية للمراهق غالبا ما تدور حول البيئة الاجتماعية. وفي هذه المرحلة غالبا ما تؤثر المدرسة وجماعات الشباب ودور العبادة على مثاليات المراهقين.

وتصل قيمة إدراك الفرد لذاته عندما تكون خبراته في وحدة مرتبطة مع بيئته المتغيرة ويعرف ذاته جيدا عندما يميزها عن غيره من الأفراد، وكذلك عن العالم الخارجي بالنسبة لحياته هو، وهكذا فإن التغير المستمر في البيئة الخارجية يؤكد استقلال ذاته، ولذلك فإن الأطفال الذين ينتقلون عادة من بيئة إلى أخرى يكونون أكثر إدراكا لأنفسهم كأشخاص مستقلين عن الآخرين.

وتصور الفرد لذاته من خلال الأدوار الاجتماعية التي يمر بها يعتبر من العوامل الهامة التي تساهم في تكوين مفهوم الذات لديه. فكل مجتمع يضع للفرد مجموعه من أشكال الأدوار التي يقوم بها خلال مراحل حياته. وعلى ذلك فإن كل فرد عليه أن يقوم بهذه الأدوار أثناء مراحل نموه المختلفة. هذا بالإضافة إلى أن كل فرد يكون له دور معين في أسرته، معتمدا في ذلك على بنيانها وتركيبها بما في ذلك من علاقات داخل أفراد الأسرة وعلاقته بهؤلاء الأفراد. أما خارج الأسرة فإن الفرد يشغل بعض الأدوار المعينة أثناء تواجده مع الجماعة إلى أن يصل إلى القيام بالدور المهني الذي يلعب دورا هاما في حياته، وجميع هذه الأدوار التي يمر بها وتؤثر في مفهومه عن ذاته، يكون لها أثرها الواضح في إجراء التغيرات المعينة على الذات، وكذلك يتغير مفهوم الفرد ذاته أثناء شغله لوضع جديد في التكوين الاجتماعى، وذلك لارتباطه

بأفراد آخرين في البيئة لأن هؤلاء الأفراد الجدد يكون لهم ذات معنى بالنسبة له. بينما تصبح الارتباطات القديمة أقل أو أضعف تأثيرا. وبالدرجة التي يستطيع بها هؤلاء الأفراد التأثير على الفرد، تنشأ لديه مجموعة اتجاهات قوية نحو تغيير الذات والسلوك.

وعلى هذا يمكن أن نتصور كيف ينمو مفهوم الذات من الخبرات الجزئية التي يمر بها الفرد، فإن هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة، كما يترتب عليها نمو مفهوم عام عن الذات ككل. فمفهوم الذات ينشأ عن طريق تعميم الخبرات الانفعالية الإدراكية على الفرد باعتباره جزءًا من المجال الإدراكي الذي يتفاعل معه، بنفس الطريقة التي يكون بها الفرد المفاهيم الأخرى عن العالم المحيط به على المستوي الشعورى، وينمو مفهوم الذات بالتالي من احتكاك الفرد بالبيئة، وخاصة البيئة الاجتماعية، أي من علاقته المرنه بالعالم الخارجى، وخاصة المجتمع الذي يتكون من الأفراد الآخرين. وعلى ذلك فإننا لا نستطيع أن ندرك الذات إلا في علاقاتها بالمواقف الخارجية.

أما عن وظائف مفهوم الذات، فقد أشار كل من روجرز (١٩٤٧) وريني Rany (١٩٤٨) وستوك Stock (١٩٤٩) إلى أن الذات عامل أساسي في الشخصية وكذلك في القيام بالسلوك وكلهم أجمعوا الرأي على أن تقبل الذات وتقبل الآخرين يتصل كل منهما بالآخر ويلعب دورا هاما في الصحة النفسية، وكذلك في التوافق. وطبقا لآراء الكتاب السابقين، وكذلك لآراء ماسلو Maslow (١٩٥٦) وفراندما Frandma (١٩٦٤)، فإن وظائف الذات هي عبارة عن أداة للدفع والتكامل والتنظيم وبناء متغييرات الخبرة.

ومن العرض السابق عن تكوين مفهوم الذات ونموه خلال مراحل حياة الفرد، يتضح لنا أنه «تركيب ديناميكى»، وظائفه الدفاعية التكامل والتوافق وتنظيم عالم الخبرة المتغيرة في الموقف الذي يوجد فيه الفرد. وعلى ذلك فإنه ينظم السلوك وأن هذه الوظيفة تنمو كإنتاج متعلم للتفاعل الاجتماعي مع الاتجاه الداخلي للإبقاء على الذات، ولذلك فإنها تتغير تحت حالات معينة.

وفي الدراسة التي قام بها زهران (١٩٦٧) عن «مفهوم الذات وعلاقته بالتوجيه النفسي للمراهقين» تبين أن مفهوم الذات يحتوي على الأبعاد الآتية:

١٩ ـ التطابق بين الذات المدركة والذات المثالية.

٢٠ ـ قوة عاطفة الذات.

٢١ ـ التوافق الشخصي العام.

٢٢ ـ العلاقات العائلية المتوافقة.

٢٣ ـ الاتساق، المسئولية، الثبات.

مفهوم الذات وخصائص السلوك

رأينا في الصفحات السابقة كيف أن الذات تتكون من خلال التفاعل المستمر بين الكائن الحي والبيئة التي يعيش فيها، وخاصة ذلك الجزء من البيئة الذي يتكون من الآخرين المحيطين بالفرد، باعتبار أنهم مصدرًا لإشباع الفرد أو لإحباطه، وكذلك مصدرًا لتقييمه المستمر، فمن تقديرات الآخرين

للفرد ومن إشباعهم أو إحباطهم له أو من ثوابهم أو عقابهم يكون الفرد فكرته أو مفهومه عن نفسه أو عن ذاته ويتكون هذا المفهوم بشكل ثابت مستقر من مجموعة من الصفات أو القيم والاتجاهات، فالطفل في أثناء تفاعله مع العالم المحيط يتعلم ضمن ما يتعلمه، أن يميز نفسه عن بقية هذا العالم. ثم يدرك بعد ذلك أن هناك أشياء تنتمي إليه وأخري لا تنتمي إليه. ويتطور هذا الإدراك حتى يصبح مفهوما عن الذات في علاقتها بالبيئة، ويتخذ هذا المفهوم قيمة معينة وبالتالي فإن الذات لا تتميز فقط من الناحية الإدراكية، بل تكتسب أيضا قيمة معينة أما إيجابية وأما سلبية.

وفي هذا الإطار ينظر الفرد إلى كل خبرة لا تتسق مع فكرته عن ذاته على أنها تهديد له وتهديد لوحدة الذات التي يسعي إلى تحقيقها. ولذلك ينكر الفرد الإدراك الذي لا يتفق مع المفهوم الذي يكونه في ذاته، أو قد يحرف هذا الإدراك ويشوهه بحيث يمكن قبوله وكلما زاد إدراك الفرد بالتهديد، عمل على تقوية وسائل الدفاع فيشوه من الحقائق التي تتعارض مع فكرته عن ذاته، ويباعد بين ذاته وبين الواقع، ويقف جامدًا من الصورة المشوهة التي كونها عن نفسه، فتقل بذلك إمكانيات التوفيق بين الذات وبين الخبرات التي لا تتفق معها، كما تقل الفرص لتعديل الفكرة عن الذات، مما يكون نتيجته أخيرا صعوبة تحقيق التوافق ويقع الفرد فريسة للمرض النفسى.

وسنري في العرض التالي إلى أي مدى يؤثر مفهوم الذات على السلوك وعلى الشخصية في عرض الاتجاهات التالية لدي المراهق.

إن أفكار واتجاهات المراهق التي تتعلق بنفسه «بذاته» تؤثر وتتأثر باستجابة

كل شيء يحدث له أثناء فترة المراهقة وهذا يعني بالنسبة له بناء تكوينه على أي شكل يكون، أفراحه وأحزانه، وآماله ومخاوفه ميوله ومشكلاته، والذات كما هو معروف لنا تشتمل على كل الأفكار والمشاعر التي تكون كذلك معتقداته الدينية وقيمه، وتحمل في طياتها المفاهيم التي كونها عن ماضيه، وعن توقعاته المستقبلة.

ومن مظاهر السلوك الواضحة في المراهقة، تقبل الذات ورفض الذات، فقد تبين أن المراهق المتقبل لذاته يكون لديه تقييم حقيقي لقدراته واثقا من مستوياته ومعتقداته، وذلك بدون أن يكون عبدا لآراء الآخرين، وكذلك يستطيع تقدير إمكانياته تقديرا واقعيا بدون أي لوم ذاتي غير مقبول، والمراهقين المتقبلين لذواتهم يتعرفون على ما لديهم من قدرات، ويكونون متحررين في رسم صورة عن أنفسهم، وهم كذلك يتعرفون على نواحي قصورهم بدون أي حاجة إلى لوم أنفسهم، ومن بين الخصائص الواضحة لتقبل الذات لديهم تلقائية ومسئولية الذات.

أما رفض الذات، فإنه يشتمل على الاتجاهات الرافضة للذات disapproval وكذلك على عدم الثقة بالذات، وعدم الشعور بالاعتبار، وعدم الإحساس بالاستحقاق وللارتياح والنجاح والمكافأة، وفي أحد الجوانب شديدة القسوة لرفض الذات نجد الشعور بالذنب، وكذلك من مظاهر رفض الذات، تقد الذات الشديد، على الرغم من أن نقد ا لذات الشديد، ليس في حد ذاته دليلا على الرفض، ومع أن الذين يكون لديهم تقبل للذات يكونون قادرين على تعرف واكتشاف أخطائهم، نجد أن نقد الذات يكون دليلا على رفض الذات عندما يشعر الشخص داخليا ـ طبقا لمستوي معين من التقدير ـ أنه

ليس على صواب ومخطئ، أو عندما يأسف على نفسه لفشله في الوصول إلى مستوى معين من الكمال لا أحد يستطيع أن يدركه. والمراهق الذي يرفض ذاته بشده يكون عادة عدوا لنفسه، لأنه يصب على نفسه كل القسوة التي اكتسبها، ويضيف إليها عنف وقسوة البيئة.

وقد أوضحت بعض الدراسات أن المراهق العادي ينظر إلى نفسه بمجموعة من الاعتبارات الموافقة وغير الموافقة لذاته ولكن التوازن يكون في جانب الموافقة أكثر منه في جانب عدم الموافقة، وتري بعض الدراسات انه تحدث زيادة في تقبل الذات مع تقدم العمر سبيفاك Spivack (١٩٥٦)، بينما يرى البعض الآخر مظاهر لميول مختلفة في ذلك، وأوضحت دراسات أخرى أن المراهقين يميلون إلى تفضيل مقارنة أنفسهم بالآخرين في بعض الخصائص عن خصائص أخرى. وقد تبين من بعض الدراسات الأخرى اختلاف الأسلوب الذي ينظر به المراهقون إلى أنفسهم، والأسلوب الذي يعتقدون أن الكبار ينظرون به إليهم. ففي الدراسة التي قام بها كل من هيس وجولدبلات Hess and Goldblatt (١٩٥٧) توصلا إلى أن ـ المراهقين يعتقدون أن آباءهم يضعونهم في مرتبة أقل مما هم عليه فعلا. ويعتقد المراهقون أن الأباء لديهم الميل إلى الاستهزاء بهم والتقليل من شأنهم.

وتلعب صورة الذات Self–image دروا هاما في السلوك، ولما كانت صورة الذات تتضمن دائما كل ما ينسب إلى الخصائص التي تميز الفرد بالإضافة إلى أنها تعكس له آراء الآخرين عنه، لدرجة أنه يستعمل عادة أو الصفات التي تطلق عليه من بيئته الاجتماعية ويتأثر بها لذلك فإن صورة الذات غالبا ما يكون لها الشكل الاجتماعي القوى.

والخصائص الجسمية لدي المرهق تشكل أهمية كبيرة بالنسبة لصورته وفكرته عن ذاته كما تبدو في نظر الآخرين: وأن تأثيرات التغيرات في الجسم وفي البناء وفي القوة وإطار الشكل على تقييم المراهق لذاته، تكون في كثير من المظاهر مهمة كالتغيرات نفسها لأنها تكون الصورة الذهنية عن الجسم لديه Body Image.

وأن اهتمام الفرد بجسمه يرجع إلى سن الطفولة الأولى، إذ أن الطفل يواجه مهمة شاقة تتمثل في قدراته على أن يتحد مع جسمه، لهذا يميل طفل الثالثة إلى الكشف عن جميع أجزاء جسمه، وفي الخامسة قد يقارن نفسه بغيره من الأطفال ويتجدد هذا الميل في المراهقة، إذ لا يقتنع المراهق بأن يكتشف تغيراته الجسمية، فقط بل يحاول تتبع هذه التغيرات بين زملائه المراهقين.

والتغيرات الجسمية التي تحدث له في فترة المراهقة ترابط ششبدرجة كبيرة مع الخبرات التي تساعده على إدراك ذاته الجسمية Physical self وتؤكد له أهمية القوي الجسمية، وتتأثر صورته عن جسمة جسمه تتأثر كذلك بالخبرات التي تساعده على أن ينظر إلى نفسه على أنه قوي أو ضعيف جسمانيا، عرضه للهجوم أو الانتقاد، غير قادر على الدفاع عن نفسه وعن ذاته.

والقدرة العقلية لدي المراهق تلعب دورا هاما هي الأخرى في تكوين صورته عن ذاته حيث يلاحظ خلال سنوات الدراسة أن القدرات العقلية للأطفال توضع باستمرار تحت الاختبار وذلك بواسطة المدرسين والآباء والأفراد أنفسهم وفي المدرسة يكتشف المراهق أنه إما أن يكون سريعا أو متوسطا أو بطيئا في الفهم وذلك بمقارنة نفسه بالآخرين، وذلك نظرا لما

يعطيه معظم المدرسين في كثير من المدارس من الأهمية الكبيرة للتحصيل والمعرفي الذي يمكن التلميذ من تعلم المفاهيم الأكاديمية أكثر من المظاهر الأخرى التي تتعلق بحياته وبشخصيته، ولذلك فإن الفرد الذي يكون واثقا من قدرته العقلية، يستطيع أن يتخيل بحريه المهنة التي يريد أن يعمل بها، ويستطيع أن يرى نفسه على أنه واحد من أحسن العاملين بها. وبالتالي فإنه يعتقد أنه يستطيع أن يتحرك في إطار عقلي تقوده إليه ميوله واتجاهاته.

ويتأثر مفهوم الذات إلى حد كبير بالخصائص أو المميزات التي تنسب إلى الأسوة فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالإعجاب والتقبل يرفع من شأن ذكائه واهتماماته ومهارته، وفي أغلب الأحوال يتجنب اختبار قدراته وخصائصه في مواقف حقيقية، ويتأثر مفهوم الذات لديه كذلك إذا هو قارن نفسه بجماعة من الأفراد أقل قدرة منه فيزيد من قيمتها، وكذلك فإنه ينتقص من قيمته إذا كانت المقارنة مع أفراد أعلي منه شأنا، لدرجة أنه ربما يشعر بالنقص بدرجة غير حقيقية إذا ارتبط والداه في علاقات مع جماعة من الأفراد يكون مستواهم الاقتصادي أعلي من مستوى أسرته، وكذلك داخل المدرسة واشتراكه في جماعة من جماعات النشاط، ومحاولته مسايرة الأساليب التي تتبعها هذه الجماعة، وفي أثناء احتكاكه وتعلمه من الجماعة تتاح للفرد بعض الفرص التي يمكنه منها الاختيار والتقبل بصورة أفضل وأدق، كما تتاح له إمكانية رفض التأثيرات التي تقع عليه من الآخرين الذين لا يتفق معهم ولا يتقبلهم، وهذا كله يدل على مدى أهمية المؤثرات الاجتماعية والدور الذي تلعبه في تكوين مفهوم الذات لدي الفرد.

الفصل الثامن
العلاج النفسي السلوكي الحديث

مقدمة

بالرغم من أن الكتاب في مجال العلاج السلوكي يهتمون كثيرًا بتقديم نظرية محددة في الشخصية إلا أن انتماءهم الفكري لنظرية التعلم، يوحي بان الغالبية من المعالجين السلوكيين يمكن نسبتهم إلى الإطار العام الذي أقامه (دولارد وميلر وآخرون) من علماء النفس التعليمي Learning Oriented.

فهم يرون أن الشخصية هي نتاج خبرات التعلم، ولكن نظرًا لأنهم متخصصون في مجال نقص التكيف أو العصابية في الشخصية، فأنهم غالبا ما يتركون للآخرين مهمة تطبيق مبادئ التعلم على جوانب النمو السوي وذلك على حد تعبير «دافيد مارتن» ١٩٧٢.

والغالبية العظمي من المعالجين السلوكيين بتبنيهم لهذا الإطار العام في تفسير الشخصية إنما ينتمون في نفس الوقت «للاتجاه البعدي ذلك الاتجاه الذي يرى أن الشخصية يتم تكوينها بعد التجربة والخبرة والممارسة، ذلك أكثر من انتمائهم للاتجاه القبلي الذي يرى أصحابه أن الشخصية في عمومها تتحدد قبل التجربة والخبرة بسبب العوامل الوراثية والفسيولوجية التي

تحدد تكوين الشخصية ودوافعها ومزاجها وخصائصها المختلفة، فاصحاب نظريات التعلم بحكم اتجاههم العام يرون أن «الكائن البشري يكتسب شخصية، منذ البداية عن طريق التعلم الاجتماعي فالطفل يولد» باستعداد فطري بسيط نسبيا والسلوك الهادف يستند إلى تعلم خبرات وهذا التعلم يكون ممكنا بفضل هذا الاستعداد الفطرى.

ولقد أبدي كل من «دولارد وميللر» قدرًا كبيرا من الاهتمام بالتعلم وبعملية النمو، مما يتفق مع ما أبدياه من التقليل من الاهتمام بالجوانب التكوينية أو الثابتة نسبيا في الشخصية، ولكن ما هو المفهوم الذي استخدماه للتعبير عن الخصائص الثابتة نسبيا للشخصية، بدلا من الجوانب البنائية؟

إن العادة ـ وهي إحدي المفاهيم الرئيسية في نظرية (م ـ س) المثير/ الاستجابة تقوم بهذا الدور... والعادة هي وسيلة ارتباط بين مثير (دليل) واستجابة... وبرغم أن الشخصية تتكون أساسا من العادات فإن البنيان المعين لهذه العادات سيعتمد على تلك الوقائع الفردية التي تعرض لها الفرد، وذلك إلى جانب أن هذا بناء مؤقت فقط، حيث أن عادات اليوم قد تتغير نتيجة لخبرة الغد ـ وقد اكتفي دولارد وميللر بتحديد القواعد التي تحكم تكون العادة تاركين للأخصائي الاكلينكى، أو للباحث مهمة تحديد العادات التي تميز أي شخص معين، وينبغي أن يكون واضحا أن العادات ليست القطاع الدائم الوحيد من الشخصية حيث أن هناك دوافع أولية وثانوية أو مشتقة، كما أن هناك تدرجات للاستجابات، وكل هذه يمكن أن تعتبر جزءًا من بناء الشخصية. هول ولتذرى، ترجمة عربية، ١٩٧١.

على بالرغم من أن غالبية المعالجين السلوكيين ينتمون ـ بشكل ضمني ـ إلى نظرية الشخصية عند دولارد ـ وميلر) فإن أيزنك يتقدم بنظرية أخرى يحاول فيها التوفيق بين ما هو فطري وما هو مكتسب في تكوين الشخصية، ومع ذلك لم يأخذ بهذه النظرية سوى جماعة الباحثين بمستشفى مودزلي في لندن، وقلة من الباحثين الآخرين. وفي تقديمه لهذه النظرية يقرر آيزنك سأحاول أن أبرز وجهة نظر معينه بالذات، ومن المحتمل أنها لا تمثل إلا وجهة نظر الأقلية، إلا أن لها مع ذلك ميزة كبري وهي الربط بوجه عام بين علم النفس، وبين علم وظائف الأعضاء وعلم العصاب، والبيولوجيا وبوجه عام ربطًا وثيقًا، وهذا الربط في رأيي امر بالغ الأهمية» آيزنك، ١٩٩٦.

وقد خصص آيزنك فصلا كاملا ـ من كتابه الحقيقة والوهم في علم النفس Fact and Fiction in Psychology 1965 لنظريته في الشخصية، وسوف نحاول إجمالها فيما يلي:

إن آيزنك يستهل تقديمه لنظريته في الشخصية بإقراره لأهمية مفهوم الشخصية لعلم النفس فهو أمر جوهري تمامًا في علم النفس ومع ذلك فإن التعريف مازال غامضًا، فهناك بعض الاتفاق على أن «الشخصية ترجع إلى تراكمات مستمرة في تكوين الفرد وأنها تشكل الأساس الواقعي الذي يكمن خلف الفروق الفردية الهامة في السلوك» يوضح آيزنك أهمية التعلم كمصدر أساسي في تكوين الشخصية، ولكنه يعود إلى إبراز أهمية الانتلاف بين ما هو وراثي وما هو مكتسب بفضل التعلم، ترجع أهمية الدراسات عن الوراثة

والبيئة إلى أنها تشير بقوة إلى ضرورة وجود بعض الجدور البيولوجية التي تكمن خلف الشخصية والسلوك.

ومن الواضح أنه لا يمكن تصور سمات للشخصية مثل الانبساطية والانفعالية التي يمكن أن تورث دون التسليم بوجود بعض الأسس الفسيولوجية، والبيوكيميائية والعصبية التي تنتجها بالفعل أو على الأقل تشكلها. المورثات الحاملة لاستعداداتنا الوراثية. وبعبارة أخرى فإننا لا نقول بأن السلوك نفسه هو الموروث ولكن تركيبات أخرى معينه في الجهاز العصبي المركزي أو الجهاز العصبي المستقل هي التي تورث، وهي بدورها عندما تتفاعل مع البيئة تلعب دورًا هامًا في تحديد السلوك. ثم يمزج آيزنك بين التصورات القديمة للعناصر (المزاجية) الأربعة صفراوى، سوداوي، دموي بلغمي) عند أبو قراط (والتي ينسبها «آيزنك» خطأ إلى «جالين» Galin وكانت E, Kant، بالرغم من أن دورهما في الحقيقة قد اقتصر على الشرح والتفسير للتصور الذي قدمه أبو قراط) وبين التصنيف الثنائي الذي قدمه (يوتج G, Yung) عن الشخصية الذهانية، (منطوى، منبسط) ليجعل منه متصلا، ثم يفترض آيزنك متصلا اخر هو الاتزان/ عدم الاتزان ويجعل من المتصلين بعد ذلك بعدين أساسيين، ثم يقوم بعد ذلك بتعميم هذا الائتلاف في نظريته عن الشخصية السوية وغير السوية، لذا يمكن للمرء «أن يضع كل شخص في موضع محدد على متصلين كميين أو محوريين، وبعبارة أخرى فإن أي شخص يمكن أن يكون في أي مكان على متصل «الانطواء، الانبساط» ويمكن أن يكون له أي وضع محدد على متصل «الاتزان/ عدم الاتزان»، ويمكننا إذ أن نصفه طبقا لمكانه في هذا البناء ذي البعدين».

ومن الجدير بالملاحظة أن آيزنك لا يعترف صراحة بما أخذه عن يونج، وعلى النقيض من ذلك يؤكد، وبشكل غير موثق، أنه لايعني بذلك افتراض أن هذا المفهوم يتطابق مع ذلك الذي قصده، (ك، ج، يونج) الطبيب العقلي السويسري المعروف، وعلى عكس الاعتقاد الشائع فهو لم يبتكر تعبيرات الانبساطية الانطوانية ولكنه أخذها من استعمال أوربي شائع، حيث كانت تستخدم بالتأكيد منذ أكثر من مائتي عام، كما أنه لم يكون أول من وصف هذه الأنواع من الامزجة كما يعتقد، فهي ترجع كما بينا من قبل إلى أبعد من ذلك، وكل ما يمكن أن يقال عن إضافة يونج شخصيًا، لهذا التصنيف هو أن ما تضمنه من جديد ليس صحيحا، وما تضمنه من وصف سليم ليس جديدا.

ثم ينتقل آيزنك بعد ذلك إلى الجانب العصبي الفسيولوجي من نظريته الشخصية، فيستعين بما هو معروف عن الجهاز العصبي في الكتب المدرسية لعلم النفس الفسيولوجى، وفي تقسيمها للجهاز العصبي إلى قسمين رئيسيين هما. الجهاز العصبي المركزى، ويتكون اساسًا من مسالك عصبية طويلة تصل ما بين اجزاء الجسم والمخ وتنقل المعلومات الواردة من اعضاء الحس، ويتكون أيضا من مسالك أخرى من المخ إلى عضلات الجسم المخططة مما يسبب الحركات الارادية). وبالإضافة إلى الجهاز العصبي المركزي فلدينا الجهاز العصبي «المستقل» الذي يختص كما ينبىء أسمه بنشاطات لا ارادية معينه ضرورية لاستمرار حياة الكائن... والجهاز العصبي المستقل ينقسم بدوره إلى جزءين، جزء يسمي الجهاز السمبثاوي، والآخر يسمي الجهاز الباراسمبثاوي، الأول هو جهاز الطوارئ الذي يعد الجسم للقتال أو للهروب... والجهاز العصبي الباراسمبثاوي مناقض للجهاز السمبثاوي

ويؤدي إلى آثار عكسية تمامًا. فهو يبطئ من سرعة التنفس ويقلل من دقات القلب، وله في كل الأحوال الأثر العكسي الكامل للجهاز العصبي السمبثاوي، وهو جهاز يعمل لكي يعيش الكائن عيشة هادئة سعيدة آمنه تحفظ بقاؤه، ثم يتناول آيزنك بعد ذلك خاصية نشاط التشكيل الشبكي الصاعد «وهو موجود في جذع المخ من الجزء الأسفل إذ يعتبر «آيزنك» أن جهاز التشكيل الشبكي الصاعد يمثل نقطة تفاعل بين السلوك بالمعني السيكولوجي الواسع وبين النشاط الفسيولوجي والعصبى. وإنه لمن المعقول أن تفترض أن تلك الاجزاء من الشخصية المتعلقة بالسلوك الانبساطي والانطواني يمكن أن تجد منبعها وأصلها في تركيب هذا الجهاز العصبي بالذات.

ويحاول آيزنك التدليل على افتراضه بوجود ارتباط بين التشكيل الشبكي والشخصية "لقد بذلت محاولة واحدة للعثور على مثل هذا الدليل، وذلك بالاعتماد على تأثير العقاقير على الجهاز العصبي المركزي... ولقد أصبح من المسلم به أن العقاقير المخدئة لها اثر انبساطي إذا أنها تزيد من إمكانيات الكف وتنقص من إمكانيات الاستثارة، بينما للعقاقير المنبهة أثر انطواني أي أنها تنقص الكف وتزيد الاستثارة... وآيزنك بعني بذلك أن بامكننا استخدام العقاقير المنبهه والمهدئة لكي نغير سلوك هذا التشكيل الشبكى، وبالتالي نغير من وضع الشخص على المتصل الكمي «الانبساطى/ الانطواني»، على النحو الذي نريده.

وبالرغم مما حاولة آيزنك من جعل نظريته في الشخصية بمثابة الإطار المرجعي للعلاج السلوكي، فإن قله قليلة، كما أسلفنا، هي التي تبنت نظريته، وربما يرجع ذلك إلى غموض هذه النظرية التي تقوم على نزعة

"تنميطية" في تناولها للشخصية، مما يتعارض مع الإطار السلوكي العام، بل ومع الاتجاهات الحديثة لعلم النفس بعامة، ولعل ذلك يرجع أيضا إلى عدم اكثراث المعالجين السلوكيين الجدد بمفهوم الشخصية، حيث يتركز اهتمامهم على السلوك القابل للملاحظة وينحصر هدفهم الأساسي في تعديل السلوك غير التوافقي فقط وباستثناء «آيزنك» فإننا لم نجد عند أي من المعالجين السلوكيين، أية محاولة لتقديم نظرية في الشخصية أو حتى مجرد التصريح بتبني أية نظرية في الشخصية.

ثانيا: نظرية العصاب

على النقيض من تجاهل المعالجين السلوكيين لمفهوم الشخصية فإننا نجد أنهم يولون أهمية بالغة لمفهوم العصابية، حيث يحرص غالبيتهم على أن يبدءوا كتاباتهم في المجال بتحديد مفهوم العصابية والسلوك العصابي على النحو الذي يميزهم عن تحديدات الاتجاهات السيكودينامية في العلاج النفسي.

وبالرغم من اختلاف المعالجين السلوكيين فيما بينهم حول الخصائص الدقيقة لمفهوم العصابية، فإننا سوف نلاحظ أن هذه الفروق ما هي إلا اختلافات من حيث بؤرة الاهتمام والتفصيلات، وليست فروقا جوهرية في الوضع الأساسي الذي يؤكد على أن السلوك العصابي يتم تعلمه تبعا لنفس المبادئ العامة التي تحكم اكتساب كل سلوك يتم تعلمه، إلا وهي مبادئ التشريط سواء في صورتها الكلاسيكية (بافلوف) أم في صورتها الإجرائية (سكنر)، كما يؤكد هذا الوضع الأساسي على رفض المفاهيم السيكودينامية

للعصابية، مثل مفاهيم الصراع العصابي والأسس الكامنة للمرض، ودور الكبت في نشأة العصاب... إلى غير ذلك من المفاهيم.

وفي هذا الإطار العام يقدم «فولبه Wolpe» نظريته في السلوك العصابي في كتابه الأساس.العلاج النفسي بواسطة الكف بالنقيض «حيث يخصص لهذه النظرية فصلين من هذا الكتاب ويرى فولبه أن «السلوك العصابي هو أية عادة عنيدة من السلوك غير التوافقي يتم اكتسابها في كيان عضوي سوى من الناحية الفسيولوجية، وعادة ما يكون القلق هو المكون المركزي لهذا السلوك إذا يكون دائما حاضرًا في المواقف المسببة للمرض».

ويتضح من ذلك التعريف أن صياغه فولبه عن العصاب تقوم على التعلم، ولكنها تنطوي على بعض الفروق الدقيقة عن وجهات النظر التعليمية الأخرى، ويقدم فولبه ما يعتبره أساسا للتفرقة بين السلوك التوافقي وغير التوافقي حيث يرى أن كل نتيجة يمكن تمييزها، من نتائج السلوك الذي يصدر عن كائن عضوي في موقف ما يمكن الحكم عليها بأنها إما توافقية أو غير توافقية. فالنتيجة التوافقية للسلوك تتخذه صورة التقدم نحو إشباع حاجة أو تجنب ما يحتمل أن يكون ضررًا أو حرمانًا أما النتيجة غير التوافقية للسلوك، فيمكن أن تكون إما تبديدا للطاقة أو حدوث ضرر أو حرمان، وهناك عديد من أمثلة السلوك تنطوي على كثرة من النتائج التوافقية وغير التوافقية كليهما.

ولكن «فوليه» يعود بعد أن تنبه إلى أن نتائج السلوك في حد ذاتها لا تصلح محكا للتوافق أو سوء التوافق، إلى الاستعانة بمفهوم آخر هو مفهوم العادة،

ليجعله محكا لنتائج السلوك حيث أصبح يرى أن نتائج السلوك تتاين بحيث نجد أن السلوك الذي يقوم به فرد ما يكون سلوكا توافقيا، بينما نجد أن أداء فرد آخر لنفس السلوك يكون غير توافقى.

ومن ثم فسوف تتحدث عن توافقية العادة، هذه التي يمكن تقييم بلغة النتائج المواتية المحتملة.

ولأن العادات العصابية تعتبر غير مواتية للكائن العضوي فإنها تكون غير توافقية، والتاثيرات السيئة لهذه العادات العصابية تتخذ عددا متنوعا من الأشكال ثم يستطرد «فوليه» بعد ذلك في ذكر أمثلة للعادات غير التوافقية من قبيل المخاوف الفوبياوية والاستجابات الحضارية، فيري أن «بعض هذه الاستجابات تقلل من القلق، وبعضها الآخر يزيد منه ولكن في هذه الحالة أو تلك فانها بذاتها تنطوي دائما على نتائج غير مواتية بالنسبة للفرد، واحيانا ما يحصل المريض على فائدة مباشرة من عصابيته، ومن قبيل الملاحظات الواقعية ما نراه مثلا في حالات الشلل (شلل احدي الساقين) أن المريض يكون وضع أفضل في بعض الحالات من وضعه لو كان صحيحا بغير شلل»، على الرغم من ادائه الأدني من غيره من العاديين.

وفولبه لا يوضح لنا لماذا تقلل بعض الاستجابات غير التوافيقة من القلق، ولماذا ويزيد بعضها الاخر منه، وبدلا من ذلك فإنه ينتقد مفهوم التحليل النفسي عن «المكاسب الثانوية» للمرض النفسى، التي أدت إلى الاعتقاد بان المرضي يريدون الاحتفاظ بمرضهم واعصبتهم ولكنه يؤكد على أن الكائنات البشرية إن هي إلا اوعية تعسة لتشريط عصبي لا فرق بينها في ذلك

وبين الحيوانات، ويؤكد على ذلك على انه لم يصادف شخصًا، شعر بعد اكتمال شفائه بأنه فقد شيئا قيما، أو أن هذا الشيء القيم قد سلب منه».

ومن هنا يمكن القو أن فشل فولبه كمحلل نفسي لم يكن مجرد صدفة، بل كان حتمية لتصوراته غير الصحيحة عن مفاهيم التحليل النفسى، ولا ادل على ذلك مما يذكره عن مفهوم «المكاسب الثانوية للمرض» وكان فولبه قد جعل من هذا المفهوم عملية شعورية يعيها المريض ويهدف منها إلى التحايل على الآخرين للحصول على بعض المكاسب أو المزايا، من قبيل ما يحدث مثلا من ادعاء بعض العمال أو الموظفين المرض (التمارض) للحصول على اجازات أو على فترات من الراحة أو على نوع من العمل الخفيف، ويبدو أن فولبه لم ينتبه إلى أن فرويد قد نص على أن المكاسب الثانوية تحدث للمريض على نحو لا شعورى.

ثم ينتقل «فولبه» بعد ذلك لتفسير كيفية اختفاء الاستجابات غير التوافقية واستمرار الاستجابات التوافقية، فيري أنه عندما تكون هناك استجابة توافقية ما فإن احتمالية استدعائها في الموقف المثير النوعي، يؤدى بها إلى أن التتعزز. وفي كل مرة تكون استجابة ما غير توافقية، حتى وإن كان ذلك يعني عدم تعزيزها ولذلك، فإنها تنزع إلى تنطفى، فتضعف بالتدريج وتختفي في نهاية الأمر. ذلك هو المجري العادي للأحداث، ولكن فشل السلوك غير التوافقي الذي تم تعلمه في أن يطفىء ـ أي تشبثه بالبقاء ـ هو خاصية مميزة للعصاب.

وبالرغم من أن فوليه يسلم بفشل الإنطفاء بالنسبة للسلوك غير التوافقي إلا

انه يرفض تفسير (فرويد) لهذه العملية، ويرى أن التشبث المستمر بالسلوك العصابي يجد بالفعل ما يفسره «كتعلم تحت شرط خاصة» ولكن فولية يعود من جديد ليقرر «أن الطابع التعلمي للسلوك العصابي لا يتضح من تفحص السلوك من حيث هو كذلك، ولكنه طابع لا غني عنه للتعريف، لان السلوك غير التوافقي الذي لم ينطفىء يمكن أن يكون نتيجة لأسباب آخرى، من قبيل زيادة إفراز الغدة الدرقية، والصرع ومرض من الامرض العضوية.

وهكذا نجد «فوليه» يتخبط في تفسيره للسلوك غير التوافقي ما بين نظرية التعلم والعوامل الفسيولوجية الأخرى، ولا نجد عنده تفسيرًا لكيفية عمل كل منهما في استمرار حدوث السلوك اللاتوافقي (المرض)، وذلك إلى الحد الذي نجده وقد اسقط في يده يستبعد هذه المسالك من منظوره عن السلوك العصابى، فيري أن دلالة هذه الكلمات (في كائن عضوي سوى من الناحية الفسيلوجية) والتي تأتي في التعريف، تستبعد من منظورها مثل تلك العادات غير التوافقية Persistent والتي يمكن للتعلم أن يقيمها في الفصام، أو في أي حالة أخرى يكون أساسها الأول كيان عضوي غير سوى.

ولقد اعتقد فوليه أنه باستبعاده لهذه السلوكيات غير التوافقية النشطة قد خلص من المأزق الذي وضع نفسه فيه، ونسي ما ذكره بنفسه من أن «السلوك غير التوافقي المتشبث هو خاصية مميزة للعصاب» فكيف يريد منا في النهاية أن يستبعد هذه الخاصية المميزة؟ اللهم إلا أن نستبعد جميع الأعصبة من نظرية الاعصبة وخاصة بعد أن أرجع «فوليه» ظاهرة التشبث Persistence للسلوك الغير توافقي، في غالبيتها، إلى أسباب فسيولوجية من قبيل (زيادة إفراز الغدة الدرقية، الصرع.... الخ) وعلى أية حال فإن «فوليه» لا يعبأ بمثل

هذه التناقضات ويمضي ـ بجرأة يحسد عليها، في استكمال نظرية العصابية فيعرض لمفهوم القلق مرادفًا بينه وبين مصطلح الخوف. أن مصطلح (القلق) يستخدم على أنه مرادف لمصطلح الخوف، فليس هناك من سبب للاعتقاد بوجود أي اختلافات فسيولوجي بين الخوف الذي اطلقة مثير يرتبط بتهديد موضوعي من قبيل الخوف من الثعابينوالخوف غير التوافقي، الذي تطلقه مثلا قطة صغيرة، إن القلق هو حجر الأساس Keystone في كل الأعصبة ولكنه لا يشكل جانبًا من زملة الإغراض في بعض حالات الهستريا».

ويتضح من هذا النص أن فوليه لا يقتصر على المرادفة بين القلق والخوف ويرادف أيضا بين الخوف، بالمعني التشريطي والفوبيا متجاهلا بذلك الفروق الدقيقة بين القلق Anxiety وبين الخوف Fear من ناحية، والخوف والفوبيا Phopia من ناحية أخرى، تلك التفرقة التي حرص عليها السلوكيون التقليديون من أمثال (دولارد، وميللر). فهم يميزون بين القلق والخوف في نقطتين أساسيتين:

أن العلامات في حالة الخوف نوعية ومعروفةن بينما العلامات في حالة القلق غير معروفة من الفرد القلق.

القلق أدراك أكثر منه خوف، ومعني ذلك أن القلق خوف مستقبلي إلا حالة أو أكثر من ذلك. إ ن الخوف يمكن فهمه كاستجابة نفورية تشريطية بشكل مباشر، القلق يكون فهمه على انه الخبرة التي غالبا ما تكون مرتبطة بالصراع».

ومن ناحية أخرى أنهم يميزون بين الفوبيات، والمخاوف التشريطية

فالفوبيات: هي خوف «مزاح» Desplaced وتنشأ بطريقة مختلفة عن المخاوف التشريطية بشكل مباشر.

وبالرغم من ذلك، فإن «فوليه» يتجاهل هذه الفروق الدقية ويرادف بين المصطلحات الثلاثة دون ما تفرقة، وقد نجم عن ذلك وقوع «فوليه» ومعه «رخمان» و«أيزنك» في الخلط بين الفوبيا عند «هانز الصغير» وهي الحالة التي عالجها فرويد وبين مجرد المخاوف التشريطية عند الطفل «البرت»، والتي قامت باستحداثها وبعد ذلك بإزالتها ـ بشكل تجريبى. ماري كوفر جونز Moarycover Jones تحت إشراف واطسون.

ويرى «فوليه» أنه يعني بالقلق «تلك النماذج أو ذلك النموذج من الاستجابة الاوتونوميه التي تشكل على وجه الخصوص، جانبًا من استجابة الكائن العضوي للإثارة، المؤذية والضارة Noxious المثير المؤذي الضار هو مثير يحدث في الأنسجة اضطرابا من نوع ينزع إلى استجابات التجنب».

ويلح «فوليه» في هذا النص على الأساس العصبي الفسيولوجي للقلق وعلى الرغم من أن غالبية الأسئلة التي يذكرها «فوليه» تنطوي على علامات بيئية (العواصف الرعدية، الأماكن المغلقة، الزّخام... الخ)، فإن عددا من الأمثلة توحي بأنه يدخل الحفزات الداخلية على أنها علامات خوف ممكنة وذلك حتى عندما يتحدث عن الشروط السابقة المهيئة، أو الشروط المجلة الأساسية للاعصبة»، وهو في حديثة عن هذه الشروط، بنوعيها يلح من جديد على الجوانب الفسيولوجية العصبية من خلال عمليات التشريط ومن المحتمل أن يخلتف الأفراد من حيث الاستجابة الانفعالية العامة، بسب

الفروق الفسيولوجية الناتجه عن النضج لديهم، فعندما يتعرض فرد ـ ذو حساسية مرتفعة لمثيرات معينه باعثة على القلق. يتولد لديه درجة من القلق تفوق في شدتها الذي يتولد عند فردا من ذوي الحساسية المنخفضة، وهذه الحساسية يمكن زيادتها بالتعلم أيضا.

ولقد كان من الطبيعي أن تؤدي هذه النزعة الفسيولوجية المسرفة «بفوليه» إلى يوازي بين الأعصبة البشرية والاعصبة التجريبية عند الحيوانات «كل الاعصبة البشرية شأنها شأن الاعصبة الحيوانية، تنتج جمعيها من درجات عالية من القلق.

وفضلا عن أن «فوليه» يعتبر الاثارة المؤلمة مصدرًا للقلق، فإنه ينظر الصراع الناجم عن المثيرات المختلفة، على انه مصدر من المصادر المنتجة للقلق، ومن الواضح أن الصراعات الداخلية تولد على نحو ما درجات عالية من القلق داخل الجهاز العصبي».

وبالرغم من تأكيد «فولي» لأهمية الصراع كمصدر من مصادر القلق إلا اننا نجده «يقلل من قيمته، ولا يستخدم مصطلح الصراع عليه بشكل ملائم على سبيل المثال فإنه يلاحظ أن التشريط الفزيائي عادة ما يكون ضروريا لتوليد عصاب تجريبي عند حيوانات المعمل.

ويمضي إلى القول بأنه على الرغم من أن التشريط التقييد الفزيائي لا يوجد في غالبية الأعصبة، فإن الكائنات البشرية غالبا ما تكون في حالة من التشريط الناتج خبراتهم التشريطية».

ثم ينتقل فوليه بعد ذلك إلى الحديث عن أخطر أنواع القلق العصابي وهو

القلق الهائم Free Floating Anxiety فيقدم ما يعتبره تفسيرا لهذا القلق، مما يقوم أساسا على تعميم المثير في عملية التشريط إذا يقرر «أنه تحت شروط بعينها لا يكون تشريط استجابات القلق قاصرًا على شكل المثير المحدود جدا، بل أيضا، يمكن لخصائص بيئية دائمة الحضور بدرجة أو بأخرى، والتي يعتبر من مثل: الضوء، الظل، الضجيج غير المحدود، والمكان، مرور الوقت، فحيث أن كل صنف من هذه المثيرات يدخل في معظم، أن لم يكن في كل الخبرات، فإن لنا أن نتوقع أنه إذا أصبح أي واحد منها مرتبطًا باستجابات القلق، فإن المريض سوف يكون بشكل مستمر وبدون سبب واضح، في حالة من القلق، أنه يعاني في هذه الحالة مما يسمي خطأً (القلق الهائم)، على حد تعبيره، الذي يمكن أن نطلق عليه مصطلحات أفضل وهو مصطلح القلق المنتشر الذي يعتبر (القلق المنتشر Pervasive Anxiety لانه أكثر ملاءمة له».

ويسوق لنا «فولي» مثلا لهذا النوع من القلق المنتشر ليوضح لنا كيفية تغيير مثيرات بيئية واضحة التحديد في نفس الوقت الذي تخلق فيه العصاب، بدأ القلق عند أحد المرضي بعد ليلة قضاها في فندق حاول أثناءها مباشرة احدي السيدات التي كان يشعر تجاهها بانجذاب وبالنفور في وقت واحد.

وبعد أن قضي منها وطرًا شعوره بالنفور بالغًا نحوها، وقد تركته هذه الخبرة، كما تبين بعد ذلك مليئًا بالقلق تجاه العديد من الموضوعات الجنسية، جنبا إلى جنب مع كثير من القلق المنتشر المتميز بهيمنة خاصة لكل الموضوعات الثقيلة المغتصبة».

ولكن «فولية» لا يقدم لنا أية معطيات أخرى عن الحالة، فنحن مثلا لانعرف

لماذا أو كيف شعر هذا المريض بانجذاب جنسي ونفور قوي في نفس الوقت تجاه نفس المرأة المذكورة؟ وما هو تاريخ تعلم أو التشريط لهذا المريض حي نعرف كيف تولد عنده هذا التناقض الوجداني تجاه تلك المرأة؟، ثم كيف يفسر «فوليه» التعارض بين هذه الحالة وبين ما يراه هو؟ وأخيرًا هل القلق في هذه الحالة نتيجة لما حدث في الموقف ام انه كان سببا فيما حدث؟

ثم ينتقل «فولبه» بعد ذلك مباشرة إلى الحديث عن العملية السببية في الهستريا، وتفسير فوليه للسلوك الهيستيري يختلف عن التفسير التعلمي المألوف لمثل هذه الاعراض، فبدلا من النظر إلى كل الأعراض الهستيرية على أنها لقيت التعزيز عن طريق خفض القلق، يرى «فوليه» أنها غالبا ما تقوم على تشريط مباشر بنفس الكيفية التي يتم ها تشريط استجابات الخوف والقلق، فالخاصية المركزية المميزة للاستجابات الهسترية تنحصر في عملية التشريط التي تتم في مواقف التوتر للاستجابات العصابية الأخرى غير القلق، وإن كان القلق غالبا ما يتم بنفس الطريقة.

ولكن هل معنى ذلك انه لا علاقة بين الهستيري والقلق؟ إن فوليه يترك الباب مفتوحا أمام هذا التساؤل فالاستجابات الهستيرية يمكن أن تكون إما مصاحبة للقلق أو تحدث بمفردها... ومن المفترض أن القلق يشكل خاصية مميزة، عندما تحدث الهستيريا لدي فردا فإنه يصبح بعيدا نسبيا عن الطرف الانبساطي على ذلك المتصل الذي يسميه، بمتصل الانطواء/ الانبساط، وذلك فقط لأن التشريط التفصيلي الافتراضي لاستجابات عرض القلق ـ إزاء المثيرات المولدة للعصاب ـ هو أقل بروزًا لدي هؤلاء الأفراد، وهذا الفرض يلزم التحقق منه.

ثم ينتقل فوليه بعد ذلك للحديث عن السلوك القهري ObsessIonal Behavior والتمييز بينه وبين القلق من ناحية والهستريا من ناحية أخرى فيقرر انه بالإضافة إلى استجابات الاوتونومية المييزة للقلق نجد انه أحيانا ما تكون الاستجابات الفكرية، والحركية، الحسية بارزة في العصاب، فإذا كانت هذه الاستجابات بسيطة، وثابتة في طبعها فإنه يتم النظر إليها على أنها استجابات هستيرية.

أما مصطلح (قهري) فيستخدم للسلوك الأكثر تعقيدًا أو تغيرا في تفصيلاته، إذ يتكون في الغالب من سلاسل أفكار معقدة، وجد محددة أو من أفعال متشابكة نسبيًا، حتى وان اختلفت في شكلها الخارجي من موقف إلى آخر، فإنها تؤدي أو تميل إلى الوصول إلى نفس النتيجة.

وفوليه لا يقدم جديدًا في نصه السابق ـ أو في الأمثلة التي يعرضها بعد ذلك بل يقف عند مجرد العرض الوصفي للقلق والهستيريا والسلوك القهرى، دون أن يتخطي ذلك إلى محاولة الفهم أو التفسير.

ثم يعرض فوليه بعد ذلك، لمفهومي الامنيزيا والكبت، وهو يرفض أن يكون الكبت هامًا في نشأة العصاب. بدلا من ذلك فإنه يصف الكبت بأنه نسيان يرجع في المقام الأول إلى فشل الشخص القلق في تسجيل انطباعاته أو البوح بها.

«وفوليه» يرى أن انتباه الشخص القلق يتأثر بدرجة شدة الانشغال بالقلق بحيث لا يولي إلا انتباهًا قليلًا للبيئة، على سبيل المثال، فإن مريضا قد يدخل حجرة نومه ويجري حديثًا مقتضيًا مع زوجته، وبعد ساعة من ذلك لا يكون لديه أي تذكر على الإطلاق، فينسي ما حدث من أنه قد دخل على زوجته

وحدثها إطلاقًا، هنا يبدو أننا أمام حالة بسيطة من قصور الذاكرة (امنيزيا رجعية Retrograde Amnsia.

ولقد حظي نسيان الخبرات المشحونة بالانفعالات والصراعات الشديدة بأهمية كبيرة عند «فرويد» على اعتبار أنه سبب العصاب، ولكن «فولبه» يرى أن النسيان من هذا النوع غير مألوف، وعندما يحدث بالفعل، فانه يبدو مجرد واقعة من تلك الوقائع القابلة للتشريط في الموقف المولد للعصاب، ولا يبدو أن الكبت من حيث هو كذلك يلعب أي دور في استمرار العصاب فمن الممكن تمامًا أن يعود إلى السوية الانفعالية على الرغم من أن الاحداث المنسية تبقي منسية تمامًا.

ثم يتطرق فوليه بعد ذلك لما يسميه «بالاستجابات العصابية الثانوية» والتي يمكن أن نسميها «باستجابات تجنب القلق» وتحت هذا العنوان يتحدث فوليه عن التجنب الفيزيقي للمواقف المولدة للقلق وازاحة الانتباه عن طريق انشطة من قبيل الانهماك الشديد فى العمل «الهروب من الخطر»، وبالاضافة إلى ذلك فإنه يعتبر تعاطي الأدوية النفسية كنوع من السلوك لتجنب القلق الذي يمكن أن يعزز عن طريق اللجوء إلى التعاطي لخفضة.

ومن كل ما سبق تتضح المعالم الأساسية لنظرية «فوليه» في العصاب ونخلص منها إلى أن هذه النظرية تقوم أساسا على التعلم بشكل عام وعلى التشريط بوجه خاص، ولكنها تنطوي على بعض الفروق الدقيقة عن وجهات النظر التعليمية الأخرى عن العصاب كما اوضحنا ذلك في الصفات السابقة، ويتفق «آيزنك» مع فوليه فيالاساس التشريطي للعصابية» من حيث أن معظم الاضطرابات العصابية وبالذات الحصر، والخوف والمخاوف المرضية، والعادات الحوازية والقهرية التي تميز العديد من مرضانا، لا تعدو في

الحقيقة كونها ردود افعال شرطية انفعالية يتم اكتسابها خلال عملية تشريطية بافلوفية عادية.

ثم نجده يؤكد هذا المعنى، مع راخمان Rachman، في موضوع آخر، ومرادفا في الوقت نفسه بين المرض، العرض، «فنظرية التعلم لا تفترض كمسلمة أية أسباب لاشعورية من هذا القبيل، ولكنها تعتبر الاعراض العصابية ببساطة مجرد عادات تم تعلمها، ولا يوجد عصاب يكمن وراء العرض، بل يوجد العرض نفسة فقط، وبالتخلص من العرض المتصل بالجهاز العصبي الاوتونومي عند ذلك تكون فد أزلنا أو محونا العصاب.

وفيما عدا القاعدة العامة التي يتفق عليها آيزنك مع فولبه، فإن أيزنك ينفرد بتقديم نظرية خاصة به في الأعصبة، وقد حرص على طرحهًا في العيد من الكتب والمقالات منذ عام ١٩٦٣م، كما حرص أيضا على أن يضمن نظريته لبعض الطرق العلاجية المقترحة لكل نوع من أنواع العصاب، ولا يبدأ آيزنك بتقديم مفهوم خاص به عن العصابية، بل يبدأ بتصنيف الأعصبة إلى نوعين اساسيين: الاعصبة من النواع الأول يتضمن المشكلات المتعلقة بالشخصية Personality Problems وبينما يتضمن النوع الثاني «المشكلات المتعلقة بالسلوك Conduct Problems يمكن اجمال نظرية آيزنك في الاعصبة وعلاجها على النحو التالي:

أولًا: اعصبة النوع الأول:

المشكلات المتعلقة بالشخصية وتبدو في الأعراض العصابية المتعلقة التي تظهر، بشكل مباشر على شكل اضطرابات في المزاج الراهن للمريض، حيث يعمل جهازه الانفعالي بصورة خاطئة، وتتآلف بشكل اساسي من

الاستجابات التشريطية للجهاز العصبي من قبيل الفوبيات، والاحوزه والقهور، والقلق، والاكتئاب.

ومن بين ما يصاحب هذه الأعراض بكثرة: الاهتمام الزائد بالامور الدينية والاخلاقية ومحاسبة النفس وتأمل الذات دائما، والشعور بالذنب، والإحساس بعدم الكفاءة وغالبا ما يصاحب هذه الاعراض ارهاق واجهاد شديدان.

ترتكز الاضطرابات من هذا النوع الأول على التشريط الصدمي Traumatic Conditioning والذي يتعرض للإنطفاء عندما يحدث المثير التشريطي بدون تعزيز صدمي أصيل Original Traumatic Reinforcement وبعبارة آخرى، يرى آيزنك أن الظروف التصادفية للحياة توفر نوعا من اختبار الواقع Reality Tes-ing الذي ينزع إلى إطفاء الاستجابة الانفعالية المتعلمة ومن ثم، يؤدى إلى الشفاء التلقائي Spontaneous Remission للأعراض، فالشفاء التلقائي- من وجهة نظر آيزنك شائع في الاضطرابات من النوع الأول.

عندما لا يحدث الشفاء التلقائي، يدلل آيزنك، على أن تعلم التجنب Avoidance Learning يمكن أن يكون من القوة إلى الحد الذي يجعل المريض رافضًا تمامًا لفرصة اختبار الواقع فاستجابات التجنب قد اتضح أنها- تقاوم الانطفاء بدرجة كبيرة.

الطريقة الرئيسية التي يرى أيزنك أنها أكثر ملاءمة لعلاج الاضطرابات في هذا النوع هي إعادة تعلم الاستجابات الباراسمبثاوية حتى تعارض الاستجابات السيمبثاوية ومعني ذلك أن «أيزنك» يوصي باستخدام فنيات

الكف بالنقيض التي استحدثها فولية لعلاج هذه الاضطرابات، ويرى آيزنك أن تطبيق العلاج السلوكي يؤثر على الاضطرابات من النوع الأول وعلى العمليات الطبيعية للانطفاء بحيث تصبح تعزيزية بشكل تبادلي Mutually R-inforcing، ومن ثم فإن الانتكاسات Relapse لن تحدث بعد العلاج طالما أن الموقف الصدمي العصابي الإصلي فعال في مواجهتم، ويدلل آيزنك على أن الانتكاسات نادرة في هذه الظروف.

ثانيًا: أعصبة النوع الثاني (المشكلات المتعلقة بالسلوك)

ويدرج «أيزنك» في هذه المجموعة التبول اللاإرادي والأعراض الهستيرية والسيكوباتية والتي تمثل ـ بشكل أساسي ـ الفشل في اكتساب الاستجابات المتعلمة الملائمة، وأعراض أخرى من قبيل التعاطي والانحرافات الجنسية، وهي عبارة عن الاستجابات الباراسمبثاوية أو المتعلمة والتي بالرغم من كونها مستهجنه من جانب المجتمع، إلا أنها تنطوي على اللذه الفورية بالنسبة للمريض.

ويرى «أيزنك»، أن الاضطرابات من هذا النوع الثاني طالما أنها تتكون من الاستجابات التي تستمر في أحداث اللذة الفورية للمريض فإنه لا يتوقع أن تكون قابلة للانطفاء Extinguish ومن ثم فإن الشفاء التلقائي لن يحدث، ولن يكون من المستعرب أن يحدث إلا بشكل نادر في هذا ا لنوع من الاضطرابات.

ج ـ الطريقة السلوكية الأكثر ملائمة لعلاج هذا النوع من الاضطرابات من وجهة نظر «أيزنك» ـ هي العلاج التنفيري Aversion Therapy الذي يتم

عن طريق تعلم المريض للاستجابات السيمبثاوية المناقضة Antagonistic Sympathetic Responses ويرى آيزنك أيضا أن التشريط التنفيري Aversion Conditioning سوف يتعرض للانطفاء عندما ينتهي العلاج ولا يتم الاستمرار في استخدام الاستثارة المؤلمة وبالتالي فإن «ايزنك» يتوقع أن تكون نسبة الانتكاس عالية بشكل نسبي، في الحالات التي تنتمي لهذا النوع الثاني من الاضطرابات.

ثم يعرض أيزنك لأوجه الاختلاف والتشابة الأساسية بين نوعي الاعصبة فيري أن من الواضح أن العصاب من النوع الثاني، يختلف في اوجه عديدة عن النوع الأول، وبالذات في غياب القلق والاكتئاب والاستجابات الانفعالية الطويلة المدى، ويرجع الأصل في الحديث عنهما تحت عنوان، واحد هو الاعصبة Neuroses إلى أسباب تاريخية، حيث اعتاد الأطباء النفسيون أن يجملوا كل هذه الاستجابات في مفهوم واحد، ثم يضيف بان هناك أسباب تجريبية كثيرة فعندما نطبق «انواعا» متنوعة من اختبارات الشخصية على مرضي يبدون هذه الاستجابات المختلفة، فإنهم جميعا يتميزون عن الاسويا بنفس الدرجة، فالعصابيون من النوع الثاني يبدون تشابها في الاستجابات، إلاّأن وراء كل هذا الاختلاف الخارجي بعض التشابه في العملية الكامنه U-derlying causation وقد نحصل على ما يشير إلى تلك العملية الكامنه حين نلاحظ أن الهستيريين والسيكوباتيين يشبهون بعضهم البعض بالفعل في أنهم يبدون استجابات انفعالية مبالغ فيها لمختلف المنبهات المؤلمة أو الخفية وان ما يميز الهستيريين والسيكوباتيين عن اصحاب الحصر والاكتئاب

والمخاوف، هو عدم استمرار هذه الاستجابات المبالغ فيها (آيزنك، ١٩٦٣م آيزنك ورخمان ١٩٦٥م، أزنك ١٩٧.

تلك هي أهم المعالم الأساسية لنظرية «أيزنك» في الأعصبة ولا يتقصر الاتفاق بينها وبين نظرية «فوليه» عن الاعصبة، على مجرد الأساس التشريطي للعصابية، بل يمتد إلى العديد من الجوانب الأخرى، كالالحاح على العوامل الفسيولوجية من ناحية والاقتصار على العرض الوصفي لضرب الاعصبة دون محاولة الفهم أو التفسير من ناحية أخرى وكل ما يتميز به «ايزنك» عن فوليه ينحصر في مجرد اقامة نوع من التصنيف للاعراض العصابية والطرق العلاجية والاكير ملائمة لكل منها، ومع ذلك فسوف نري أن هذا التصنيف وما لحقة من التنبؤات لا يستند إلى أساس علمي سليم.

ثالثًا: فنيات العلاج

فنيات الكف بالنقيض Reciprocal inhibition techniques

ص ـ أن مصطلح «الكف بالنقيض «كمبدأ علاجي يشمل غالبية الفنيات العلاجية التي استحدثها أو صاغها «فولبه» في كتابة الشهير «العلاج النفسي بواسطة الكف بالنقيض عام ١٩٥٨م».

ض ـ وقد صاغ «فولبه» مبدأ الكف بالنقيض على النحو التالي (إذ كان من الممكن أن نجعل استجابة مناقضة للقلق) تحدث في حضور (مثيرات باعثة للقلق) بحيث تكون الاستجابة مصحوبة بقمع كلي أو جزئي لاستجابات القلق، فإن الوصلة بين هذه المثيرات واستجابة القلق سينتابها الضعف.

ط ـ ويدلل فوليه على صحة هذا المبدأ من الناحية الفسيولوجية، حيث

يرى أن إثارة الجهاز السمبثاوي للقلق يتم كفها باثارة الجهاز العصبي الباراسيمبثاوى «عن طريق الاسترخاء أو الاستجابات الجنسية أو التوكيدية حيث يقرر» من خلال انتقالي لاستجابات مناقضة لاستجابات القلق، اهتديت للافتراض الذي مؤداه أن الاستجابات التي تنطوي ـ إلى حد كبير ـ على الجانب الباراسيمبثاوي من الجهاز العصبي الاوتونومي سوف يكون من الأرجح أن تكون مناقضة لاستجابات القلق التي هي سيمبتاوية بشكل غلاب.

ظ ـ وفي الواقع فإن فنيات الكف بالنقيض ـ بهذه الصورة التي صاغها «فوليه» قد سبقتها ارهاصات كلينكية مختلفة من قبيل فنيات «إزالة التشريط» Deco– Detaining أو إعادة التشريط Reconditioning أو مضاد التشريط Counter– conditoning والكف الارتباطي Associative Inhibition أو تشريط الاستجابات المتعارضة Reconditioning of Incomatinle Responses أو إعادة التدريب المباشر في موقف الحياة الواقعية -Retraining in Real – life Situ tions أو على شريط الكلاسيكي Classical onditiong Procedures Conditional Inhibition

ع ـ وقد استمر استخدام هذه المصطلحات بعد ذلك للإشارة بها إلى فنيات فولية القائمة على الكف بالنقيض بشكل عام، أو للمرادفة بين بعضها وبين فنيات التحصين المنهجي على وجه الخصوص (ولعل أبرز تلك الإرهاصات الكلينيكية هو ما نجده في تطبيقات، «ماري كوفر جونز» تحت إشراف من «واطسون» الفنية إزالة التشريط المباشر Direct Deconditioning على الطفلين البرت وبيتر حيث وصفت كيف أن طفلا فوبياويا إثناء فترة من الجوع قدم له

شيء من الطعام، في نفس الوقت الذي يتم فيه تقريب الموضوع المخيف من الطفل شيئًا فشيئا (تقرير هيئة الطب النفسي الأمريكية)، ومن ذلك فقد كانت تلك الصورة من الكف بالنقيض عند فولية هي التي استثارت أخيرًا ذلك التفجر فيالبحث والتطبيق الكلينيكى، مما تميزت به العشرين سنه الأخيرة، وذلك لما إدخله من تطورات على هذه الإرهاصات بحيث أمكنه تطبيقها على البالغين.

غ ـ قد خلص فولبه من استخدامه المنهجي لمبدأ الكف بالنقيض في مواقف الحياة Reciprocal Inhibition in the Life Situate إلى استنباط ثلاث فنيات هي الاستجابات التوكيدية، والاستجابات الجنسية والاستجابات الاسترخائية،كما خلص من تطبيق نفس المبدأ في المواقف المتمثلة إلى استحداث فنية التحصين المنهجي، وقد خصص فولبه فصلين كاملين من كتابه المذكور لعرض هذه المجموعة من الفنيات.

ق ـ أ ـ الاستجابات التوكيدية Assertive responses

ك ـ يرى فوليه أن الاستجابات التوكيدية يتم استخدامها ضد ضروب القلق المتولدة من علاقات المريض المباشرة مع الأفراد الآخرين، ولذلك فإن تعليم الاستجابات التوكيدية يتم تخصيصه للمرضي الذين هم بشكل عصابي خجولين وهيابين Unassertine أو مصطلح توكيدية، عند فولية ينطوي على دلالة رحبة،فهو يشير ليس فقط إلى السلوك العدواني بدرجة أو باخري بل يتضمن أيضا التعبير الخارجي عن المشاعر الودية والعاطفية، وغير ذلك من مشاعر المطمئنة وغير المطمئنة.

ل ـ ويذهب فولية إلى أن استجابات الخوف عند المريض إذا ما تم معارضتها (مقابلتها) باستجابات توكيدية أو غاضبة فإن هذه الاستجابات التوكيدية سوف تعمل على كف استجابات القلق أو الخوف، ولذلك فهو يدرب مرضاه، على غرار ما يتم في الدروس الخصوصية للتلاميذ على التصرف بشكل توكيدي في المواقف الاجتماعية التي يعجزون فيها عن التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بشكل ملائم.

م ـ ويقرر «فولبه» أن ما يتم تطبيقه هو قدر من الضغط ـ بالقدر الذي يكون لازما لحفز الأداء الفعلي للسلوك المطلوب في الظروف الملائمة، فالأمر لا يقتصر على أن نخبر المريض بان ذلك سوف يتأذي به إلى أن يشعر بأنه أفضل مما كان عليه من قبل، بل يتم تركيز انتباهه His attention is focused أيضا على فداحة أي ظلم يقع عليه، وفضلا عن ذلك، فأننا نبين له كيف يكون بالنسبة إلى الآخرين بلا كرامة، وان من المهين له أن يتصرف بطريقته الرخوة المعتادة، وفي المقابلات اللاحقة يطلب منه أن يحكي خبراته في المواقف المتعلقة بمشكلته ونقوم بمناقشته وتصحيح تناولة لها Discussed and Co-rected ويعتبر فولبه صراحة بأنه يستخدم نوعا من السيكودراما في الجلسات مع بعض المرضي الذين يجدون صعوبة غير عادية في أن يبدءوا ممارسة التوكيدي في علاقاتهم اليومية ولكنه يميز استخدامه للسيكود راما عن طريقة «مورينو» Moreno بأنه لا يتقصر على مجرد جعل المريض «يخرج» Act Out اتجاهاته القائمة في العلاقات، بل يضطلع بتوجيه المريض ليسلك بطريقة جديدة عدوانية في العادة، ويكون من المتوقع أن القلق الذي يتولد في مثل هذه المواقف سوف ينكف بالنقيض، وهذا النقيض يتمثل في الأمن والطمأنة

إلى يتم تقديمها من جانب المعالج إثناء لعب الدور Role Playing كما يعترف «فولبه» أيضا بسبق «سولتر» Solter ١٩٥٠ عليه في اكتشاف أهمية هذه الفنية، كما يقرر فوليه أيضا بان بعض المحللين النفسيين قد استخدموا هذه الفنية، ولكنه يتسدرك بأنهم لم يكونوا على وعي بدورها العلاجي المركزى، وذلك بالرغم من أن فولية (نفسة قد ذكر بان هيرزبرج ١٩٤٥ Herzbeg وهو أحد المحللين النفسيين قد اشار أيضا إلى التوكيد Assertion كحافز مفيد يعمل كمضاد Counteracting لنزعات الفرد العصابية.

الباب الثالث
تطبيقات في الإرشاد النفسي
وعلم النفس الإرشادي

الفصل التاسع
النقاء النفسي والشفافية والصحة النفسية

مقدمة

يحتل المعلم مكانه هامة في تنمية ورعاية جوانب الشخصية لدي تلاميذه وطلابه في مراحلهم العمرية المختلفة.، وبنظره متأمله قليلا سنجد أن الطلاب وحتى التلاميذ الصغار يقضون مع المعلم أو المعلمة معظم اليوم الدراسي، وإذا ما أضفنا إلى ذلك أن مراحل الدراسة تمتد لسنوات طويلة من رياض الأطفال وحتى نهاية التعليم الجامعي أو حتى التعليم الثانوي أو المتوسط، نجد أن التلاميذ والطلاب يفضون مع المعلمين والأستاتذه فترات طويلة من اليوم، كما يقضون معهم فترة طويلة من حياتهم.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا ببساطه هو:

هل المعايشة الطويلة للتلاميذ والطلاب للمعلمين يمكن أن تضع هؤلاء المعلمين في المكان القادر على المساهمة الإيجابية في تنمية الشفافية والنقاء النفسي لدي التلاميذ والطلاب؟ بمعنى آخر هل هذه المعايشة تتيح للمعلمين الفرصة لتنمية وتحقيق الصحة النفسية لدي طلابهم؟ مع الأخذ في الاعتبار

أن تنمية الصحة النفسية لا يتأتي إلا بالعمل على توفير الشروط الحياتية التي تؤدي إلى تنمية وظائف القدرة النفسية لاي شخص، أي المساهمة في تكوين شخصيته وتنميتها.

وهناك معايير أساسية لتكوين وتنمية الشخصية السوية تتمثل فى:

١ ـ الانفتاح على الذات وعلى الخبرات الإيجابية الخاصة والقدرة على فهم الذات وفهم تلك الخبرات.

٢ ـ احترام الذات وتقبلها في ضوء المفهوم الصحيح والمناسب لفهم الذات.

٣ ـ ممارسة السلوك الاجتماعي الذي يتميز بالاتجاه نحو الآخرين ومساعدتهم والانفتاح عليهم.

الأبعاد المقترحة للسلوك الإنساني الاجتماعي

لقد أخذنا عن كارل روجرز c.Rogers الفروض القائلة بان الأضرار النفسية التي تؤثر على الصحة النفسية للأطفال في رياض الأطفال، وعلى الصحة النفسية للتلاميذ والطلاب في مراحل التعليم المختلفة، تقع مسئوليتها على عائق المربي أو المدرس أو الأستاذ. ثم قمنا بعد ذلك بتنمية هذه الفروض واختبارها عن طريق العمل العلمي الجاد في مجال البحث العلمي في ميدان علم النفس الإرشادي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية، وكذلك عن طريق تطبيقه على أنفسنا أثناء قيامنا بعملية التربية، عملية التدريس سواء في المدرسة أو في الجامعة، وفي معايشتنا وتربيتنا لأطفالنا وفي حياتنا الخاصة،

وكذلك في مجال العلاج النفسي الفردي والجماعي، وأيضا في مجال الإرشاد النفسي وقد تم ذلك على النحو التالى:

أولًا: تتحدد الصحة النفسية للأطفال والشباب من خلال الأبعاد الأربعة التي تحكم تصرف الإنسان في علاقته الإنسانية بالآخرين، مثل علاقة المدرس تلاميذه، وعلاقة الآباء بأطفالهم، وعلاقة أساتذة الجامعة بطلابهم وهذه الأبعاد هي:

١ ـ احترام الآخرين ومراعاة مشاعرهم، واقامة العلاقات الحميمة معهم، وعدم الاقتصار على مجرد العلاقات السطحية.

٢ ـ القدرة على فهم مشاعر الآخرين، وكذا فهم عالمهم الداخلي.

٣ ـ التقاء النفسي والأخلاص والشفافية.

٤ ـ تنمية القدرة على الابتعاد على السيطرة على الآخرين والتحكم فيهم.

ثانيًا: لقد تم التحقق من هذه الأبعاد الضرورية المقترحة في مجال رياض الأطفال، وفي مجال المراحل التعليمية المختلفة، وكذلك في مجال الأسرة، وأيضا في مجال التعليم الجامعي، ويجدر القول بان المربين، والمعلمين والآباء، وكذلك أساتذة الجامعة قد خبروا هذه الأبعاد بأنفسهم.

وفي مقابل هذه الأبعاد التي نري أنها إيجابية، توجد مجموعة أخرى الأبعاد المقابلة أو السلبية وهي:

١ ـ عدم احترام الآخرين وعدم الاهتمام بهم، وبرودة العلاقات معهم والجفاف والجمود في معاملتهم واحتقارهم.

٢ ـ عدم القدرة على فهم وتقدير العالم الداخلي للآخرين.

٣ ـ النفاق النفسي والاجتماعي، وانعدام النقاء النفسي.

٤ ـ اللجوء إلى أساليب السيطرة والعنف والقيادة التعسفية في التعامل مع الآخرين وممارسة الضغوط عليهم.

ولقد وجد أيضا أن هذه الأبعاد تؤدي إلى تشوية واصابة القدرات النفسية، سواء بالنسبة للأطفال أو للشباب، وكذلك بالنسبة للدراسة بمراحلها المختلفة فقد وجد أن هذه الأبعاد تؤدي إلى تشويه وتعطل نمو وتكوين الشخصية السوية لديهم.

ثالثًا: أن الصحة النفسية لكل من المدرس والمربى، سواء في رياض الأطفال أو في المراحل التعليمية المختلفة وكذلك لأساتذة الجامعات، وكذلك قدراتهم الوظيفية النفسية وفاعليتهم الإيجابية من خلال فهم واحترام ذاواتهم، يمكن أن يصيبها الاذي والضرر من خلال بعض نماذجهم السلوكية الخطأ في ميدان التربية والتعليم، وكذلك من خلال الشروط التربوية والتعليمية التي يضعونها بأنفسهم، ولنأخذ على سبيل المثال، التدريس عن طريق مجموعات العمل الصغيرة، أو من خلال السيطرة والتحكم المستمر والقيادة العنيفة والضبط الزائد، وكذلك نقص النقاء النفسي، ومن هنا يصبح العام الدراسي، أو حتى المرحلة الدراسة كلها بغير قيمة أو معنى لدي كل من المدرس والتلاميذ، لأنها لم تضيف إلى شخصياتهم الجديد.

رابعا: إن الأبعاد الأربعة

١ ـ الاحترام والعلاقة الحميمة، ٢ ـ والفهم، ٣ ـ والنقاء النفسي، ٤ ـ

والتفاعل مع الآخرين بغير تحكم ولا سيطرة، وهي التي تؤدي إلى تنمية الصحة النفسية في مجال التربية والتعليم، كما جاء ذلك في نتائج العديد من الأبحاث والدراسات التي تجمع على أن احترام الآخرين والاهتمام بهم وفهم عالمهم الخاص، والنقاء النفسي للفرد، هي أنسب الأشكال الإيجابية للسلوك الإنساني، أنها شروط ضرورية لتنمية الصحة في جميع مجالات العلاقات الإنسانية وفي تنمية هذه العلاقات.

وفي نفس الوقت تجمع هذه البحوث والدراسات، على أن احتقار الآخرين، والاستخفاف بهم وفتور العلاقات معهم، وعدم فهم عالمهم الداخلي، مثلها تماما مثل محاولة التحكم في الآخرين، وإخضاعهم والسيطرة عليهم، تؤدي إلى إفساد العلاقات الإنسانية وإعاقة نمو الصحة النفسية.

هذه النتائج تنطبق على جميع أنواع العلاقات الإنسانية القائمة بين الأفراد وبعضهم، بين الجماعات المختلفة، فهي تنطبق على العلاقات القائمة بين المدرسين وتلاميذهم، كذلك على العلاقة القائمة بين أخصائي العلاج النفسي ومرضاه، كذلك على العلاقة القائمة بين المرشد النفسي والمسترشدين، وبين المعلم المرشد وطلابه. وكذلك بين أساتذة الجامعة وطلابهم، والعلاقة بين العمال والمشرفين عليهم، وكذلك على العلاقات القائمة بين أفراد الاسرة الواحدة ولعله مازال يننا في الوقت الحاضر من لا يستطيع أن يتصور أن النشاط ا لسياسي لفرد ما، هو نشاط أو علاقة قائمة بين هذا الشخص وغيره من أفراد المجتمع، مثلها مثل غيرها من أنواع العلاقات المختلفة، التي تنطبق عليها نتائج هذه الأبحاث، كما تخضع لقواعد العلاقات الإنسانية المختلفة.

ويرى هؤلاء الذين يفصلون بين النشاط السياسي للفرد وبين أنواع العلاقات الإنسانية الأخرى، انه لا بد أن يمضي وقت طويل حتى يمكن أن تتحدد وتتشكل ملامح ذلك النشاط السياسي الذي يقوم به أي فرد في المجتمع، من خلال بعد احترامه للآخرين والاهتمام بهم، وفهم عالمهم الداخلى، وفي جو من النقاء النفسي الذي يتمتع به كل فرد باعتبار انه الشكل المناسب والإيجابي لأيديولوجية رجل السياسة وإمكانياتة وقدرته على الممارسة السياسية المنظمة والأصلية

ولكن كيف يمكن أن يتحقق ذلك؟

توجد الاحتمالات الآتية:

لقد قلنا منذ البداية إن المدرس يلعب دورًا هامًا في حياة التلاميذ وفي بناء وتنمية شخصيتهم باعتبار أن هؤلاء المعلمين هم ممثلو الدولة في المجالات التعليمية والتربوية وعلى اعتبار أنهم القدوة الحسنة التي تتميز بالاصالة والنقاء النفسي، ومن خلال هذه النظرة لرجال التربية والتعليم، تنمو لدي هؤلاء التلاميذ الأصالة الشخصية والنقاء النفسي، وبالتالي فانه من الممكن أن يكون لدينا في المستقبل ـ إذا كان المدرسون ورجال التربية بالفعل قدوة صالحة لأبنائهم التلاميذ ـ مواطنون لهم أدوار سياسية واجتماعية واقتصادية في المجتمع، ونجدهم في نفس الوقت يتمتعون بالصفات الايجابية التي تمكنهم من إقامةلاقات انسانية ومن أهم هذه الصفات، صفة الاصالة الشخصية والنقاء النفسي.

يستطيع مدرسو المواد ذات الصبغة الاجتماعية أن يعطوا الفرصة للشباب

لمنافشة أنواع العلاقات الإنسانية، وتاثير كل نوع منها وفاعليته في ضوء الأبعاد الأساسية للنقاء النفسي والاجتماعى، والاختفاء خلف الاقنعة والواجهات المزيفة، وبالتالي يصبح ممكنا للتلاميذ أن يقدروا نتائج أي سلوك أو أسلوب من أساليب النشاط السياسي أو الاجتماعي المختلفة، بعد ملاحظتهم التدريجية لبعد النقاء، النفاق، (النقاء النفسي/ عدم النقاء النفسي).

ما هو المقصود بالنقاء النفسي وما المقصود بالنقاق النفسي والاجتماعى؟

اننا في حياتنا اليومية كثيرًا ما نلتقي بأشخاص كثيرين يعيشون بصفة دائمة خلف واجهة مزيفة أو خلف قناع، أنهم أشخاص يتقمصون أدوارًا في الحياة ليست هي أدوارهم، يقولون بأفواهم ما ليس في قلوبهم، أو ما هو بعيد عن مشاعرهم الحقيقية... هؤلاء هم المنافقون الذين لا يتمتعون بالنقاء.

كما نعرف أيضا اشخاصا نحن على ثقة من أنهم لا يحاولون أن يضفوا على انفسهم صورة أو مظهرًا يختلف عن واقعهم الحقيقي.. انهم الأشخاص الذين يتمتعون بالنقاء النفسي، أو قل إنهم الأشخاص الذين يتمتعون بأصالة الشخصية، اننا فيهذه الحالة عندما نقيم معهم علاقات، فاننانقيم هذه العلاقات مع أشخاصهم الحقيقة، وليس بمجموعة من الصفات الوظيفية أو الواجهات المزيفة.

إن المضي في الحديث بهذه الصورة يجعلنا نركز على أحد الأبعاد التي عرضناها في البداية... وهذا البعد هو بعد النقاء/ النفاق، وحتى نوضح هذا

البعد تماما، فإننا نعرض في الجدول التالي بعض النماذج السلوكية التي يسلكها كل من الأشخاص ذوي الشخصيات المزيفة.

جدول يوضح بعض النماذج السلوكية التي تصدر عن الأشخاص الأنقياء والأشخاص المنافقين

صفات النفاق والزيف وعدم التطابق وعدم النقاء (الزيف والغموض)	صفات النقاء والاخلاص والتطابق والاصالة (الشفافية)
١ ـ يقول الشخص ما ليس في قلبة، انه يظهر عكس ما يبطن، يظهر عكس ما يشعر به وما يفكر فيه.	ـ ينطبق ما يقوله الشخص على ما يفكر فيه ويشعر به.
٢ ـ يظهر الشخص نفسه بصورة تختلف عن حقيقته	ـ يظهر نفسة بصورته الحقيقية كماهو.
٣ ـ يتصرف بطريقة آليه ومصطنعة ويغلب عليه طابع التمثيل.	يتصرف بطريقة طبيعية وغير مصطنعة.
٤ ـ يطغي على شخصيته مظهر الوظيفة والشكلية والروتينية.	لا تأسر مظاهر الوظيفة والشكلية والروتينية.
٥ ـ يعيش دائما خلف قناع يمثل بالنسبة له واجهة الدفاع، أو درع الحماية	ـ انه هو نفسه، يعيش بغير أقنعة ولا وأجهات دفاعية
٦ ـ غالبا ما يظهر نفس النمط السلوكي من خلال تعبيراته الحركية واللفظية.	يسلك بطريقة فريدة متميزة أصيلة وبسيطة.
٧ ـ انه لا يثق فيما يدور في نفسه، إنه يعيش في صراع حتى مع خبراته الخاصة	ـ إنه على ثقة بما يدور في نفسة.
٨ ـ إنه يخدع الآخرين ويتملقهم، إنه منافق	إنه مخلص ولا ينافق.
٩ ـ انه ليس أمينا مع نفسه، إنه متلون، ويتجنب أن يظهر نفسه على حقيقتها	ـ انه أمين مع نفسه، لا يتلون، كما أنه على استعداد دائما لاظهار نفسه على حقيقتها

١٠ ـ إن مناقشاته وتعبيراته اللفظية والحركية، وتعبيرات وجهه تخدم عملية الدفاع عن الواجهة المزيفة حتى لا يستطيع الآخرون أن يتعرفوا على ذاته الحقيقية	ـ يتعامل مع الآخرين بوضوح، ويعطيهم الفرصة كي يتعرفوا عليه عن قرب، كما أنه لا ينكر حقيقته.
١١ ـ إنه شخص غاية في الغموض	ـ انه شخص شديد الشفافية
١٢ ـ انه لا يظهر خبراتة الشعورية العميقة	ـ يظهر خبراتة الشعورية العميقة بوضوح

وحتى يظهر لنا مفهوم هذا البعد بوضوح فإننا نضيف ما يلي بالنسبة لمهفوم النفاق والزيف. عندما تختلف وتتناقض تعبيرات الشخص الحركية، وتعبيرات وجهه، وكذلك اقواله ومناقشاته ومعاييره، وعندما ينعدم التناسب بين المظهر الخارجي والمحتوي الكامن له، يكون سلوك هذا الشخص في هذه الحالة يعبر ـ سواء بطريقة شعورية أو بطريقة لاشعورية ـ عن أشياء تختلف عن خبراته التي عاشها فعلا وفي هذه الحالة لا يكون الشخص هو نفسه، بل شيء آخر تماما.

وفيما يلي عرض لبعض اوجه النفاق والزيف لشخص ما.

١ ـ التباين الكبير بين الفكر والتعبير:

ويتضح هذا التباين من الامثلة التالية:

(أ) قد يتحدث أحد المدرسين إلى تلاميذه أثناء أحد الحصص عن بعض الخبرات الخاصة التي ينسبها إلى نفسه، والتي لم يعشها هو في الواقع، وانما هي من صنع الخيال.

(ب) رجل السياسة، أو الموظف، أو استاذ الجامعة، أو عضو اتحاد الطلبة، الذين يخفون مقاصدهم الحقيقية من خلال الأجهزة التي يعملون فيها، ويحاولون الحصول على المعلومات الهامة من محدثيهم في حين إنهم لا يعطون إلا معلومات ناقصة أو مزيفة، حتى يتمكنوا من تحقيق اهدافهم الخفية التي لم يعلنوا عنها صراحة.

(ج) رجل السياسة في حزب المعارضة الذي يرفض ما تقدمه الحكومة أو الحزب الحاكم، لمجرد الرفض، في الوقت الذي يشعر في قرارة نفسه، أن ما قدمته الحكومة هو عين الصواب.

٢ ـ التباين بين الشعور الحقيقي والاحساس من ناحية والتعبير من ناحية أخرى

ويتضح ذلك من الامثلة التالية:

(أ) عندما يقول المدرس المرهق المتوتر... كله واحد، ماتفرقش" في الواقع لافرق بين هذا وذاك.. قضي الأمر. أو عندما يقول مدرس في عجله وحماس أنت تعرف بالطبع انني هنا من اجلك فقط.

(ب) أحد المدرسين يصوت يبعث على الملل: هذا الجزء له أهمية خاصة.

(ج) أحد المربين بصوت هامس: إنني شديد الحماس لك.. كيف أنك استطعت تحقيق كل هذا؟

(د) الكبار عندما يردون على أسئلة الشباب التي تدور حول العلاقات

الزوجية والجنسية، وحول الوظائف والمرتبات، أو حول الدين، يستخدمون أساليب اللف والدوران مثل: «ليس لدينا وقت الآن» أو «أننا لانعرف ذلك» أو يقولون لهم « إنكم ما زلتم في مقتبل العمر، فلا تتعجلوا بهذه الاسئلة». وفي الحقيقة فإنهم يشعرون بعدم القدرة على المواجهة أو يشعرون بالحرج والخجل من الحديث في مثل هذه الموضوعات التي يثيرها الشباب.

٣ ـ التباين بين السلوك من ناحية والشعور والفكر من ناحية أخرى:

الأشخاص من هذا النوع يظهرون أنفسهم بصورة تختلف عما يشعرون به ويحسون به، وعما يفكرون فيه. المظاهر الخارجية التي يعبرون عنها في حياتهم اليومية، ليست هي مظهرهم الحقيقي، إنهم ينكرون الجانب الأكبر من حياتهم، وبالتالي فانهم لا يظلون هم أنفسهم. إنهم يطرحون على الناس الواجهة المزيفة فقط.. انهم يؤيدون اظهار ما هو مختلف تماما عن ذواتهم الحقيقية، حتى يتمكنوا من تضليل الآخرين واقناعهم بقبول الصورة المزيفه على انها الواقع ونوضح ذلك في الامثلة التالية:

(أ) يقول احدهم في جلسات السينمار لا اتحدث إلا بعد تفكير وتامل وتردد ووزن لكل الأمور، إني افعل هذا كما لو كانت هذه الامور بالنسبة لي غير ملموسة وغير واضحة، وكمالو أني كنت أود بالفعل أن أعرف كل شيء وأهتم به، ولكن عندما أذهب إلى البيت، تنفصم الأشياء داخلي عن بعضهاالبعض... وفي الحقيقة، فإنني أشعر في قرارة نفسي بعدم الثقة، وبإنتني مغلوب على أمرى، ولكنني لا أستطيع أن أصرح بذلك لأي انسان.

(ب) مذيع التليفون أو مدير الدعاية لشركة من الشركات، بعض المضيفين والمضيفات، كذلك بعض البائعين والبائعات في المحلات الكبرى، وكذلك بعض الممرضات بالمستشفايت، يقومون بتمثيل ادوار الصداقة، ويبدون اهتمامهم الإيجابي لمن يتعاملون معهم، كما يضفون على عملائهم الكثير من الأهمية. هذه الأدوار التي يقوم بها هؤلاء جميعا لا ترتبط ارتباطا حقيقيا بمشاعرهم الأصلية، فهم اقرب إلى تمثيل الأدوار فقط.

(ج) بعض رجال السياسة، وكذلك بعض أساتذة الجامعة، وأيضا بعض المدرسين يظهرون أنفسهم على أنهم أكثر قوة، وأكثر ثقة بالنفس وأكثر قدرة على العمل، وأطول باعا في مجال البحث والتقدم العلمى، بدرجة أكبر مما يشعرون به هم انفسهم داخليا.

٤ ـ عندما يتفق سلوك الشخص وتعبيراته اللفظية مع الدور الذي يفرضه المظهر الوظيفي أو مع ما ينتظره منه الآخرون، ولكنها لا تنبع من شعوره وتفكيره الخاص، ولا تتفق مع تصوارته الداخلية: مثل هؤلاء الأشخاص نجدهم في مجال الأعمال المرتبطة بالخدمات والوظائف التي تدور في مجال العمل الروتيني الآلى، عندما لا يستطيع الشخص أن يحقق ذاتة في هذا العمل والامثلة التالية تعرض ذلك بوضوح.

(أ) الأخصائي النفسي أو المدرس أو الموظف أو رجل السياسة أو استاذ الجامعة، أو القاضى، كل هؤلاء يقومون غالبا بمثل هذا الدور، فسلوكهم وتعبيراتهم اللفظية تتعدل وفقا لمتطلبات الوظيفة وطبيعتها،

أو وفقا لما ينتظره منه الأعضاء الاخرون، إن هذا النوع من السلوك ليس سلوكا تمثيليا بطريقة مباشرة، حيث أن هناك جزء من هذا السلوك قد تم تعديله وفقا لتوقعات الآخرين، وكذلك وفقا لمتطلبات الوظيفة، هذه التعديلات السلوكية غالبا ماتكون متناقضة مع إحساس مثل هؤلاء الأشخاص ومع مشاعرهم الحقيقة وتفكيرهم الخاص.

(ب) عندما يقع الاختيار على بعض الأساتذة أو الطلبه، أو حتى التلاميذ ليصبحوا نوابا عن زملائهم أو عن المجموعات التي ينتمون إليها لدي جهة من الجهات، بعد حيازتهم لثقة هذه الجهة... يتعاملون مع زملائهم من خلال الالقاب الجديدة التي يحملونها الآن... وغالبا ما يمكننا أن نلاحظ كيف أن هؤلاء الأشخاص قد تغيرت أساليب معاملتهم وسلوكهم بصورة مفاجئة بالقياس إلى أفكارهم وآرائهم ومشاعرهم، قبل أن يحتلوا هذه المكانه الجديدة: أحد المعيدين على سبيل المثال بعد أن اختير ممثلا لزملائه لبحث أحد مشكلاتهم مع العميد أو مع الجامعة بدأ يرى أن للمشكلة جوانب أخرى غير تلك التي كان يراها قبل ذلك، عندما كان معيدا عاديا... انه لم يعد هو نفسه تماما، انه لم يستبق لنفسه أحكامه وآراءه السابقة... لقد انفصل بالفعل عن جماعته التي اختير لتمثيلها.

(ج) الموظفون في جهات مختلفة، والذين يشعرون في قرارة أنفسهم أنهم مجرد حملة لأيديولوجيات وأفكار غيرهم، يشعرون بأنهم قد انفصلوا عن أنفسهم وأصبحوا حاملي شعارات وأبواق دعاية لتلك الأيديولوجيات التي قد يكونوا حتى لا يفهمونها. إنهم لا

يتصرفون في هذه الحالة بما يتناسب ويتفق مع ذواتهم الحقيقية، وبما يتفق مع مشاعرهم وأفكارهم بالدرجة وبالطريقة التي تجعلهم مسئولين عن هذه التصرفات، ولكنهم بتصرفون وفقا لما تحتمه هذه الأيديولوجيات ووفقا للآوامر التي يتلقونها من بدء الجهاز الذي يعملون فيه، مثل هؤلاء الأشخاص ينفصلون تدريجيا عن واقعهم الحقيقي وعن مشاعرهم وأفكارهم.

٥ ـ التباين بين تعبيرات الشخص وسلوكه، بين احساسه وتصوراته الشعورية ونستدل على ذلك مما يلى:

(أ) الأشخاص الذين يعبرون عن أنفسهم في لقائهم مع غيرهم بطريقة سطحية، وبأفكار ليس بينها ترابط، إنهم يتحدثون عن الطقس، ويتحدثون في السياسة، يوتحدثون عن غيرهم من الأشخاص، وحتى قد يتحدثون عن أنفسهم، أن افكارهم غالبا ما تكون أفكارا عارضة، أو بنت اللحظة، لم يسبق الإعداد لها، ولكنها تساق لتحتل مجال الحديث، وفي الحقيقة فإن هذه الأفكار لاتتفق مع مشاعرهم العميقة ولا مع افكارهم، وهكذا يصبح من الممكن أن يطرح هؤلاء الأشخاص أنفسهم في وقت لاحق أفكارًا على درجة كبيرة من التناقض مع ما طرحوه في المرة السابقة من أفكار وتصورات. هذه التغيرات ليست مزيفة بصورة مباشرة، فهي غالبا غير كاذبة، ولكن هذه الأفكار لا تقول شيئا عن هؤلاء الأشخاص، فهي أفكار جوفاء، كما أنها منفصلة عن الخبرات الحياتيه ذات القيمة لمثل هؤلاء الأشخاص هذه الأنواع من الاحاديث تقرب الأشخاص من بعضهم، وقد خبر

الكثيرون هذه اللقاءات والاحاديث على أنها غير مرضية لهم، ولكنهم فقط لم يجرءوا على التصريح بذلك.

(ب) استاذ الجامعة الذي يتبني نظرية في التربية أو في السياسة سبق له أن قرا عنها في كتاب أو مجلة، أو قد يكون هو صاحبها... إنها نظرية أو صياغة لفكرة معينة، ولكنه لا يقف بشخصة خلف هذه النظرية... إنه لا يعيش هذه الصياغة أو النظرية حتى مع أبنائه أو مع زوجته. وهناك مجموعة من المفاهيم أو المدركات العقلية التي يتعلمها مثل هذا الشخص دون أن أو يعمل في إطارها ولكنه غالبا ما يجد أن الأفضل له ذلك. ولعلنا نعرف أن اعدادا كبيرة من الطلبة يقعون تحت ضغط اساتذتهم، حيث يجبرون على تعلم نظرياتهم، أو حفظ تصوراتهم فقط من أجل اجتياز الامتحان، ومن مثل هذا الموقف يتعلمون هم انفسهم النفاق، حيث يظهرون تبنيهم لمفاهيم علمية معينة بالرغم من أن هذه المفاهيم ليست ذات دلالة أو معنى بالنسبة لهم في حياتهم الخاصة أو في تعاملهم مع الآخرين. في الحقيقة فإن مثل هؤلاء. الأشخاص غير أمناء وغير منتجين وليس لهم أي تأثير في تيار الحياة.. وهناك عشرات الالاف من اساتذة الجامعة وطلابها ممن يهتمون بدرجة كبيرة بكثير من الموضوعات التي إذا اعيد تقييمها بأمانه وجد أنها لا تمثل بالنسبة لهم أي قيمة مباشرة، وليس لها أي معنى شعوري عندهم.

٦ ـ عندما يكون الشخص غير أمين مع نفسه وغير مخلص عدم الامانه وعدم الاخلاص)

إنه الشخص المتصنع والمتلون الذي ينفصل عن نفسه، إنه يتعامل مع نفسه على أنها شيء آخر تماما، وليس على أنها جزء جوهري من خبراتة ومشاعره وحياته ومستقبله. ونعرض فيما يلي عدا من الأمثلة التي توضح ذلك

(أ) دارس علم النفس الذي يحاول اظهار نفسه بأنه اتجه إلى دراسة علم النفس رغبة منه في مساعدة الناس على حل مشكلاتهم: ويخفي حقيقة أنه يود أصلا من خلال دراسته أن يجد حلا لمشكلاته النفسية الخاصة.

(ب) بعض دارس الطب يحاولون إظهار إنفسهم بمظهر من اختار هذا المجال الإنساني حتى يتمكن من تخفيف الأم المرضى، بيما هم في الواقع يحثون عن المهنة التي تدر دخلا مرتفعا، كما أنهم يبحثون عن المكانة الإجتماعية المتميزة في المجتمع.

(ج) هناك أيضا بعض المدرسين الذين يواجهن الكثير من الصعوبات في عملية التدريس، ومع ذلك يلذون الصمت ويخفون أنهم أثناء دراستهم الجامعية لم يبذلوا الجهد الكافي لإعداد أنفسهم لهذه المهنة، مما يجعلهم الآن غير مؤهلين حقيقة لمهنة التدريس، كما يجعلهم أقل ابتكارية في إعداد دروسهم وصياغتها بصورة جيدة.

٧ـ اظهار نوع من التعارض والاختلاف في تعبيرات الشخص اللفظية أو في تصرفاتة أو فيهما معا (التناقص بين القول والفعل)

هذا التناقص غالبا ما يدل على أن مثل هذا الشخص لايتمتع بالوضوح والنقاء النفسي انه يعاني من عدم التوافق النفسي الداخلى، كما انه يعاني من

نقص في التكيف والتكامل... إنه يعاني من نقص في الانفتاح على خبراته وعالمه الخاص، مع نقص في قدرته على اقامة علاقات قوية صحيحة مع مشاعرة، وبالتالي فإنه لا يستطيع أن يجد تفسيرا لخبراتة ومشاعره والأمثلة التالية توضح لنا ذلك.

(أ) قد يعارض بعض الطلبة غلبة الجانب المادي على الحياة، ويؤيدون العدالة الاجتماعية والمساواة بين جميع افراد المجتمع، ولكن معارضتهم أو تاييدهم الشفهي هذا لا يتفق ولا يتناسب مع تصرفاتهم الفعلية وسلوكهم، حيث أنهم يحصلون لأنفسهم على امتيازات غير مشروعة، فهم يعملون بدرجة أقل من غيرهم، كما أنهم لا يعملون بانتظام، ولا يحضرون جلسات السمينار، أو المحاضرات الصباحية، ولا يهتمون باعداد أنفسهم إعداد صحيا للوظائف التي سيشغلونها فيما بعد، حتى يكونوا في وضع يمكنهم من الفاعلية والنشاط في القيام باعمالهم، وحتى يكون بامكانهم تقديم المساعدات الفعلية للآخرين. أنهم مازالوا يحصلون على مصاريفهم من ابائهم وهو سعداء ويتصورون أنهم فيما بعد، وعن طريق اعدادهم الاكاديمي سيكون بإمكانهم الحصول على مرتبات أكبر من مرتبات غيرهم من الموظفين الذين لم يحصلوا على اعداد اكاديمي، ويتناسون أن هؤلاء العمال والموظفين البسطاء هم الذين يتحملون قسطا كبيرا من ميزانية الجامعات التي يدرسون بها من خلال ما يدفعونه من ضرائب للدولة.

وحتى يظهر لنا مهفم بعد النقاء النفسي بوضوح نعرض لبعض خصائص الشخص الذي يتمتع بالنقاء النفسي

إن الشخص الذي يتمتع بالنقاء النفسي تتسق تعبيراته ومعاملاته وأحكامه وتتطابق مع ما يشعر به وما يفكر فيه. إن هناك بالفعل تناسقا، واتفاقا بين مشاعر هذا التشخص وأفكاره واتجاهاته. إن تعبيراته اللفظية ومعاملاته السلوكية إنما هي جزء حقيقي منه، إن الشخص من هذا النوع لا يظهر ولايحاول أن يظهر نفسه بمظهر يختلف عن واقعه الحقيقي، كما أنه لا يحاول إخفاء بعض الجوانب في شخصيته أو حجبها. إن مثل هذا الشخص يكون دائما على استعداد أن يكون هو نفسه دون تلون ـ كما أنه يتصرف ويسلك بطريقته الطبيعية الواقعية، دون أن يلجا إلى استخدام الاقنعة المزيفة، ودون أن يلجا إلى الاستعانه بواجهات الدفاع، ودون أن يلجأ إلى المظاهر الكاذبة... انه يعيش فعلا بلا واجهة مزيفة.. يعيش بمشاعره واحساساته الحقيقية. إن مظهره الخارجي الذي نواه يوميا هو حقيقته وليس مظهرًا خادعًا يخفي وارائه حقيقة أخرى.

إن الشخص الذي تتطابق وتتسق تعبيراته اللفظية والسلوكية وأكامه مع مشاعره وافكاره ومواقفهالمختلفة في الحياة، يكون في غني عن إخفاء نفسه وراء الواجهات الوظيفية الروتينية. هذا هذا الشخص لايكرر نفسه ولا يستخدم انماطا معينه من السلوك أو التعبير اللفظى، لقد اراد لنفسه إلا يكون ممثلا في سلوكه وتعامله مع الآخرين... إنه يعبر ويسلك فعلا وفقا لشعوره وتفكيره، انه من خلال تقديره للاخرين ومن خلال علاقته الحميمة معهم، ومن خلال إدراكه وفهمه لهم، يكون بإمكانه أن يعبر عن نفسه بطريقة تتميز ببعد الادراك والفهم والتقدير لمشاعر الآخرين. أنه ينظر إلى مشاعره على أنها حقيقتة الخاصة، ولا يلقي باعبائه ومضايقاته على الآخرين، فهو

إيجابي في علاقته بالآخرين، كما انه لا يظهر نفسه بصورة أخرى تختلف عن شخصيته هو. إنه لا يخفي نفسه خلف واجهة مزيفة ولكنه يتحدث بأمانه من اعماق نفسه، وهو دائما على علاقة وثيقة مع مشاعره دون أن يلجأ إلى أنواع مختلفة من الطقوس ودون أن يقوم بدور الممثل، للأدوار المختلفة.. إنه أيضا لا يضفي على نفسه هالة من الأهمية أكثر من واقعة الحقيقي.

وعندما يكون الشخص على درجة عالية من الشفافية والنقاء فأننا نجد هاتين العمليتين النفسيتين متوفرتان لديه وهما:

١ ـ الانفتاح على الآخرين والشفافية.

٢ ـ الانتفاح على الذات والايجابية في فهم وتفسير التجارب والخبرات الخاصة ثم الإنطلاق نحو تنمية النقاء والشفافية وإكمالها.

وسنتاول ذلك بشيء من التفصيل:

أولًا: الانفتاح والشفافية:

عندما يعبر الشخص عن نفسه.. عن شعوره الداخلي وتفكيره، وكذلك عندما يكون الشخص حساسا لمشاعر الآخرين وأفكارهم، فإن هذا يدل على درجة عالية من النقاء النفسي والشفافية، إن النقاء النفسي لا يعني أن يتحدث الشخص دائما عما يشعر به وما يفكر فيه، ولكن عندما يقول الشخص شيئا أو يعمل شيئا، فإن الشفافية والنقاء النفسي يظهران عندما يتطابق القول مع الفعل وعندما يتطابق التكفير مع الشعور والاحساس، وهكذا فإن الشخص الذي يتمتع بدرجة عالية من الشفافية والنقاء النفسي، يكون هو ذلك الشخص الذي قد يجيب على أحد الأسئلة الموجهه إليه بقوله، إنني لاأود أن أتحدث

في هذا الموضوع الآن وعندما يصل الشخص إلى درجة أعلي من النقاء النفسي والشفافية، فانه يظهر نفسه بمشاعره وأفكاره، ومن خلال خبراته وتجاربه الخاصة وهذا يضيف إليه مزيدا من الشفافية والنقاء.. إن مثل هذا الشخص غالبا قد خبر شخصا آخر بمشاعره وأفكاره الشخصية الخاصة... إنه يظهر نفسه بكل وضوح أمام الآخرين، بدرجة تعطي الآخرين الفرصة لادراك هذا النقاء وهذه الشفافية بوضوح، كما يستطيع هؤلاء أيضا أن يجدوا مدخلًا سهلًا لمعرفة حقيقة هذا الشخص، كما أنهم يستطيعون أن يدركوا بسرعة لماذا هو كذلك.

ثانيًا: الانتفاح على الذات والايجابية في فهم وتفسير التجارب والخبرات الخاصة

الأشخاص الذين يتمتعون بهذه الصفة تكون مشاعرهم ومدلولاتهم في أعلي مستويات الوعي النفسي، فهم عادة يهتمون بالمدلولات النفسية لمشاعرهم الخاصة ولكي يتمكنوا من تحقيق اكبر قدر من النقاء النفسي والشفافية والتطابق في معاملاتهم وتصرفاتهم واحاديثهم، وحتى في تعبيرات وجوههم وحركاتهم، فانهم يحافظون على أن تنبع هذه جميعا من منبع واحد، وكذلك فإن أنواع السلوك اللاشعوري كالتصرفات اليومية وكذلك أنواع السلوك والتصرفات الإدارية والمكتبية، والواجهات الوظيفية تكون محدودة بدرجة كبيرة... هذا يؤدى إلى الوعي الكامل بهذه المشاعر والأفكار. إن هذا الشخص يكون متوافقا بدرجة كبيرة في شتي المجالات المختلفة وليس متناقضا مع نفسه. يترتب على ذلك إلا يوجد الاحتمال بان يتصرف الشخص أو يتحدث أو يفكر أو حتى يشعر اليوم بماهو متناقض أو متباين عما تحدث

عنه بالامس ليس لآن الشخص لم يكن قد استطاع أن يفسر أو يفهم أفكاره ومشاعره، أو لان المعاني الكامنة في هذه الأفكار والمشاعر لم تكن واضحة له. هذا النوع من الأشخاص يكون أقل خضوعا لآراء وأفكار الآخرين، عندما لا يقتنع بها، إذ أن كل تعاملاته وخبراته في المجالات المختلفة تكون دائما متطابقة، وسنعرض فيما يلي عددا من النماذج التي توضح لنا جوانب النقاء النفسي والشفافية والتطابق.

أولًا: عادة ما يعترف الأشخاص الذين يتمتعون بالنقاء النفسي والشفافية باخطائهم وبنقاط ضعفهم، وبالمتناقضات الموجودة في شخصياتهم وذلك بطريقة حرة وصريحة دون أن يضفوا على انفسهم ما هو مغاير لحقيقتهم. إنهم يتحدثون عن أنفسهم، ويتعاملون مع غيرهم بنفس الطريقة التي تتفق مع مشاعرهم وأفكارهم. وإذا ما انتقلنا إلى درجة أعلي من درجات النقاء نجد أن مثل هؤلاء الأشخاص يعتمدون دائما عن مشاعرهم وإحساساتهم في أحاديثهم مع الآخرين، حتى يستطيعوا أن يقيموا علاقات صحيحة معهم، وكذلك حتى يتمكنوا من التمييز بينهم، ولنتأمل هذه الأمثلة التي توضح ذلك.

(أ) يقول مدرس لتلاميذه: إنني أشعر بحالة من التوتر النفسي منذ عدة أسابيع في هذا الفصل.. هذه الحالة النفسية من عدم التقبل لهذا الفصل تضغط على اعصابي وكل ما أرجوه هو أن أتمكن من التدريس لفصل آخر.

(ب) يقول مدرس لاحد تلاميذه في فناء المدرسة: لقد تأثرت كثيرًا نتيجة

لما حدث منكم في الفصل، واخلالكم بالنظام... ولكن ما قلته أنت أخيرا قد خفف عني كثيرا وبدأت أستعيد رغبتي في العمل.

(ج) يقول مدرس آخر لتلاميذه: إنني اليوم بحالة ليست جيدة، ولذلك ارجو منكم أن تعملوا في هدوء بطريقة مستقلة في مجموعات صغيرة.

(د) يقول مدرس آخر للتلاميذ: لا يعجبني أن اقوم معكم بدور رجل البوليس أو جهاز الانذار أو الرقيب.. إن هذا الدور يسوء إلى نفسى، فهو دور غير محبب إلى نفسى، ولذلك فإنني لا اقبل القيام به.

(و) يقول مدرس آخر لتلاميذه: إنني لا أريد فعلًا: أن أخرج عن اتزاني وأثور إذا لم يستطع أحدكم الاجابة على سؤال ما...إنني حقيقة أود أن أتمكن من غض نظري عن مثل هذه الاخطاء، وعدم الإهتمام بها... أنني احاول تحقيق ذلك في كل مرة، ولكن للاسف لااتمكن من ذلك إلا نادرًا.

(ز) في اجتماع مجلس الآباء يقول أحد المدرسين، يجب أن اعترف حقيقة انني أحيانا أكون ساخرًا، لقد تعجبت عندما سمعت أحد تسجيلاتي الصوتية كيف أنني قمت بمثل هذا السلوك... ولذلك فإنني أهتم حاليا بتغيير الجوانب السيئة بنفسي في نفسى

ثانيًا: إن الشخص الذي يتمتع بالنقاء النفسي، والذي يستطيع أن ينفتح بنفسه على الآخرين، يكون بإمكانه أن يتحدث معهم وان يخبرهم بمشاعره الايجابية نحوهم، كنوع من الاتصال النفسي الحميم بينه وبينهم، بكل ما

في هذا التواصل النفسي من مودة وتعاطف وإعجاب وإدخال السرور على نفوس الآخرين والتخفيف عنهم في الحالات التي يعانون فيها من القلق أو المشكلات ويتضح ذلك مما يلي:

يقول أحد المدرسين «إنني سعيد جدا لأنك عدت إلينا.. يسعدنا أن تكون لديك الرغبة فعلا في أن تأتي معنا»... «لقد فكرت فيك كثيرًا..» إنني أحس الراحة والسعادة لإن كل شيء قد تم على ما يرام... «إنني معجب بك لأنك تمكنت من إنجاز كل هذا العمل»... إنني سعيد معكم... لقد بدأت من الآن أحس أنكم ستتركون في نفسي فراغًا كبيرًا، وسأشعر دائما بافتقادكم... «إن سعادتي كبيرة لإنني أضحك معكم».

* اثر كل من النقاء النفسي والزيف النفسي والنفاق، في وصف الإنسان لخبراتة.

في أحد الابحاث التي اشتركت فيها مع الدكتور رينهاور تاوسن بجامعة هامبورج ١٩٧٨ لتحديد كل من النقاء النفسي والزيف النفسي (النفاق) ظهرت عدة حقائق: نذكر منها ما يلي:

اتضح أن هناك ارتباطًا قويًا بين الواجهة المزيفة لشخص ما، وبين معاناته من العصاب النفسي.

اتضح أن الأشخاص الذين يتمتعون بالنقاء النفسي على العكس من ذلك حيث أنه لم يسبق لهم المعاناة من أي مرض نفسي أو عصاب نفسي ولقد كانت هذه النتائج صادقة بالنسبة لعدة مئات من الأشخاص الذين شملهم هذا البحث.

وسنعرض فيما يلي لبعض جوانب عدم النقاء النفسي ـ النفاق ويتضح من الحوار النفسي التالى:

يقول المنافق «لن إدع الآخرين يرون حقيقة ما أنا عليه... سأخفي حقيقتي عن كل الناس»، «انني اخفي نفسي دائما وراء واجهة»، «إنني إلجأ إلى القيام بدور يرضي عنه الناس»، «إنني إبذل جهد اكبيرًا حتى لاتبدو حقيقتي أمام الآخرين»، «إنني اعتقد أنه من الأفضل أن احتفظ أفكاري ومشاعري في طي الكتمان، فامارس عليها نوعا من الكبت والضغط، وفي الحقيقة فإنني بالفعل إنسان آخر مختلف تماما عن تلك الصورة التي يراها الناس، ويعتقدون أنها أنا»، «انني اعتقد انه يجب على أن اكون قويًا وحازما وعلى درجة من الوعي في مواجهتي للآخرين»، «قد يحدث في كثير من الأحيان أن أتصرف في موقف ما بطريقة توحي كما أنني أحب شخصا ما، ولكنني في الواقع لا أحبه أبدًا».

أما الذي يتمتع بالنقاء النفسي: فإنه يقول:

«إنني لا أبذل أي جهدًا في إظهار نفسي بصورة تختلف عن حقيقتى»..

«إنني أسلك وأتعامل مع الآخرين على سجيتى، ونفس صورتي الحقيقية عندما إحب شخصًا ما، فانني أظهر له ذلك... إنني أحاول أن اكون أنا نفسي شخصيا... إنني لا أخفي نفسي خلف أي واجهة غير حقيقية إنني أظهر نفسي دائما على حقيقتها، ولدي القدرة والجرأة على ذلك ما هو إذن حجم عدم النقاء النفسي «النفاق» والنقاء النفسي لشخص ما؟

١ ـ من خلال الملاحظات المتكررة، وكذلك من خلال بعض البحوث، ظهر الفرض التالى:

هناك احتمال كبير أن عددا كبيرًا من الأشخاص سواء في المدارس، أم في الأسر ام في الجامعة، ام في أجهزة الاعلام، ام في مجالات السياسة، ام في مراكز الإدارة، ام في مجال الصناعة... يخفون انفسهم خلف الواجهات المزيفة، ولا يتمتعون بالنقاء النفسي، فيوجد غالبا أشخاص، ما هم إلا عبارة عن حاملي أدوار ليسوا هم أصحابها الحقيقيون، حملة أدوار يلتقون كل يوم بحملة ادوار مثلهم تماما. إنه من النادر أن يلتقي شخصان معا يتمتع كل منهما بالنقاء النفسي، إن الكثيرين من ابناء عالمنا يخفون أنفسهم خلف الأقنعة، ويقومون بأدوار غير حقيقية، ولتنذكر هنا أن هناك الكثير من المدرسين ومن أساتذة الجامعات، أو حتى من الآباء... هؤلاء جميعًا قد يكون لديهم استعداد نفسي بينهم وبين انفسهم فقط، للوقوف وقفة ولو قصيرة عند أخطائهم، والاعتراف بها أمام تلاميذهم، أو طلابهم من الشباب وأبنائهم، ولكن هؤلاء جميعًا ليس لديهم الإستعداد الفعلي لوقوف هذه الوقفةـ أو أن يتقبلوا مجرد اشارة التلاميذ أو الطلبة أو الابناء إلى هذه الاخطاء وهذا يعطي الانطباع التالى: ان المدرسين والأساتذة والاباء عندما لا يكونو هم انفسهم، ممن يتمتعون بالنقاء النفسي مباشرة، فإنهم في هذه الحالة نادرا ما يعبرون عن مشاعرهم وأفكارهم، وبالتالي فانهم لن يتمكنوا من تحقيق الفائدة المطلوبة لتلاميذهم أو طلابهم أو أبنائهم.

٢ ـ هناك احتمال آخر أن يكون لعدم النقاء النفسي لدي المدرسين والاساتذة معنى آخر، فكثير من المعلمين يعرفون أن عدم الاهتمام بالاخرين، ويرودة العلاقات معهم، وكذلك نبذ الآخرين ومحاولة التحكم فيهم والسيطرة عليهم، هي من الأساليب السيئة من وجهة نظر التربية في التعامل مع التلاميذ ومع الطلاب والشباب.

إنهم يريدون أن يحظوا بالتقدير والإحترام والإهتمام، وفي نفس الوقت يريدون ممارسة السلوك التربوي الصحيح، بعيدًا عن التحكم والسيطرة، ولكنهم لا يستطيعون خلق المواقف المناسبة سلوكيا وتربويا، وهذا بدوره يؤدى اليتكوين نوع من العلاقات السطحية، والصداقات المزيفة، والي تظاهر من التلاميذ بالفهم، مع انعدام وجود الفهم الحقيقي.

٣ـ هناك فرض ثالث وهو أن الأشخاص الذين ينتمون إلى المستوى، الاقتصادي الأقل من المتوسط في مجتمع ما، يكونو أقل زيفا ونفاقا من اولئك الأشخاص الذين ينتمون إلى الطبقة الأعلي من المتوسط، حيث أن الأشخاص الذين ينتمون إلى الطبقة الاعلي من المتوسط، مثل الاكاديميين، يكونون على العكس، فهم يتعلمون أن يخفوا انفسهم وراء واجهات مزيفة، حتى يضمنوا لأنفهسم مكاسب جديدة، أو يحققوا اهدافهم دون أن يشعر بذلك الآخرون. وتمتد جذور هذا الغرض إلى أعماق البحث العلمي، فقد عبر مجموعة من نزلاء السجن من ابناء الطبقة الدنيا، أثناء العلاج النفسي عن طريق المجموعات التي يطلق عليها اسم جماعات المواجهة Encounter Groups عن مشاعرهم من حيث الكم والكيف بدرجة اكبر كثيرا إذا ما قارناهم برجال القضاء... فقد اظهر نزلاء السجن مشاعرهم الحقيقية ولم يخفوها، بل نقلوها صراحة إلى اعضاء الجماعة الآخرين Tausch ..u. a

والآن ما مدى تأثير عدم النقاء النفسي لشخص ما على غيره من الأشخاص، على الأطفال والشباب مثلا؟

عندما يلاحظ الأطفال أو التلاميذ من الشباب ان الكبار يسلكون ويتصرفون بطريقة بعيدة تماما عن النقاء النفسي، بل يتصرفون خلال القناع الذي به يخفون حقيقتهم. يتعلمون هم ايضا أن يسلكوا بنفس الطريقة التي يسلك بها الكبار. فيخفون بها انفسهم أيضا، ويعبرون عن انفسهم بصور مختلفة عن الحقيقة، ويصبحون هم ايضا حملة ادوار وهذا يؤدى إلى زيادة التباين بين سلوكهم الظاهر وبين حقيقة ما يشعرون به.

٤ ـ وباستمرار هذه الحالة فإن ملاحظة الاقنعة المزيفة التي يرتديها الكبار، وتمرسهم على الطرق المختلفة لارتدا ئهاوالظهور بها على أنها الحقيقة... تجعل الشباب ينغلقون على انفسهم في مجال خبراتهم الداخلية الخاصة، وفي نفس الوقت فإن علاقاتهم بمشاعرهم الخاصة تضعف وتضيق... وهذا يؤدى بدوره إلى تعطيل واضعاف القدرة الوظيفية للطاقة النفسية.

(أ) أن التلاميذ لا يستطيعون فهم المدرس الذي يعيش دائما خلف قناعه المزيف والذي يحمي نفسه بالدروع الدفاعية الواقية من نفاذ التلاميذ إلى حقيقته. أن التلاميذ في هذه الحالة لا يستطيعون إدراك رد الفعل الحقيقي لدي مدرسهم هذا بدرجة واضحة، وقد لا يستطيعون فهمه على الإطلاق، لأنه بعيد عنهم ومنفصل عنهم تماما. إن المدرس في هذه الحالة يفقد فعاليته بالنسبة لتلاميذه... إن التلاميذ أيضا يمرون بخبرة عدم الشعور بالامن، ويعانون من التوتر الداخلي عندما يتعاملون مع مثل هذا المدرس.

وإذا كانت المدرسة كمؤسسه تربوية مليئة بالمواقف الموضوعية غير الذاتية المتعلقة بمهمة المدرس كوظيفة تربوية، فإن هذا السلوك المزيف للمدرس لايعطي التلاميذ اي فرصة أو توجيه يساهم في تنمية شخصايتهم المتفردة ولكن يحدث العكس حيث يقع الضرر على عملية النمو الطبيعي هذه.

إن صفة عدم النقاء النفسي في المدرس وإخفائه لنفسه خلف الاقنعه المزيفة تجعل سلوك الشباب أنفسهم غير إيجابي وغير فعال، الأكثر من هذا أنها تدفعهم إلى كبت أفكارهم ومشاعرهم ... انهم يصبحون ذلك النوع المنغلق على نفسه، أو الأقل انفتاحا على نفسه وعلى الآخرين أضف إلى هذا أن بعض التلاميذ سيحاولون تملن هذا المدرس حتى يكسبونه في صفهم على الأقل إن الاطفال والشباب لا ينظرون للمدرس على إنه شخص عادي فقط ولكن على إنه مربي وصاحب رسالة، وعندما لايحدث اي التقاء انساني عميق بينهم وبين هذا المدرس عندما يلتقون معه، وعندما لايوجد تفاهم شخصي بين المدرسين والشباب يكون قد انعدم وانتفي أهم عنصر فيعملية التدريس وفي عملية التربية، وهو عنصر الالتقاء الانساني العميق بين المدرس وتلاميذه، أي بين اطراف العملية التربوية، وهذا بدوره ينعكس على العلاقات الانسانية للتلاميذ ببعضهم وعلى علاقاتهم بباقي افراد المجتمع.

هذه العلاقة الانسانية يمكن تحقيقها دون الحاجة إلى آلات تعليمية حديثة وبغير برامج التلفزيون التعليمية اذ كيف يمكن لشخصية معينه ان تنمي نفسها وهي في تناقض مستر مع المربى الذي يختفي دائما خلف القناع المزيف؟ أو يمثل دور صاحب مهمة أو رسالة، وهو في نفس الوقت يتناقض مع نفسه على المستوي الشعوري العميق حتى في حياته الخاصة.

ما مدى تاثير النقاء النفسي والأخـلاص لشخص ما على غيره من الأشخاص؟ سناخذ العمليات التالية كبديل على الاحترام المتبادل والالتزام الخلقى: يتعلم الاطفال والشباب من تلقاء انفسهم أن لا يكونوا من ذوي الاقنعه وان يكونوا انقياء النفوس أنهم يتعلمون ان يكونوا هم انفسهم أو أن يصبحوا هم أنفسهم وأن يحققوا ذواتهم انهم يعيشون في علاقة قوية مع مشاعرهم الخاصة التي لايخفونها. كما انهم لايعانون من التوتر أو القلق أو العصاب النفسي أن علاقة الشباب واتصالاتهم باشخاص يتمتعون بالنقاء النفسى، تنمي لديهم ردود فعل واستجابات عميقة وأصيلة تتميز بالصراحة والنقاء بلا خوف من العقاب. أن الاطفال والشباب يأتون إلى المدرسة وكل منهم يتميز بمظاهر شخصيتة المختلفة عن الآخرين فكيف يتعرفون على أنفسهم وعلى ذواتهم؟ هنا تلعب صفة النقاء النفسي للمربى، وكذلك الانفتاح النفسي له على التلاميذ، والتعاطف معهم دورًا هامًا في هذه العلاقة التربوية فهي تؤدي إلى انفتاح نفسي مماثل لدي التلاميذ وكذلك إلى مستوى معادل من النقأ النفسي لديهم.

بالانفتاح النفسي الحقيقي يستطيع المدرس المربي أن يقيم مع تلاميذه من الاطفال والشباب علاقة تتميز بدرجة كبيرة من العمق «علاقة حميمه»، بالتاليفان هذه العلاقة لا تصبح مجرد علاقة بين التلاميذ وبين أحد الموظفين أو بينهم وبين موظفي المدرسة. وفي هذه الحالة لن يكون المدرس مجرد انبوب توصيل احادية الاتجاه تخرج منها مجموعة من المعلومات المقررة على التلاميذ... أن المدرس في هذه الحالة عبارة عن شخص حي له مشاعره وله خبراته الشخصية له رغباته الفردية وله تصوراته الشعوريه الخاصة...

وانطلاقا من هذه النقطة يكون بامكان المدرس وتلاميذه أن يكونوا أكثر ارتباطًا بالمشكلات الحقيقية على مستوى بعيد كل البعد عن المستوي السطحى، كما انهم سينظرون إلى هذه المشكلات على أنها أكبر من ان تكون مشكلات عرضية وفي هذه الحالة ايضا يستطيع كل تلميذ أن ينمي شخصيته المتفرده من خلال ارتباطه العميق بمشاعره الخاصة بذاته.

يؤدى الانفتاح النفسي للشخص، وايجابيته في فهم ومناقشة خبراته الشعورية الخاصة إلى تنمية المزيد من الانفتاح النفسي للشخص على ذاته وفهمها حيث يؤدى ذلك إلى العمليات التالية.

١ ـ تنشأ لدي الشخص أفكاره المستقلة، ويختفي ذلك التطابق السلبي لأفكاره مع الآخرين

٢ـ يختفي التوافق السلبي مع الآخرين. ذلك التوافق المبني على عدم قدرة الشخص على النقد. حيث تتغير اتجاهات الشخص سواء بالنسبة للاشياء العامة أو بالنسبة للاشخاص.

ومن هنا يستطيع الشباب ان يقيموا علاقاتهم مع بعضهم ومع الآخرين من خلال خبراتهم بدرجة أكبر بالطريقة التي تتفق مع احساساتهم ومشاعرهم الخاصة وافكارهم الشخصية كمرجع ومؤشر لعلاقاتهم بالاخرين وتعاملهم معهم. يترتب على هذا أنه يندر أن يصبحوا بعد ذلك حاملين لايديولوجيات لايقنعون بها، أو لاراء وأفكار مكتبية ضيقة الأفق.

يحصل الشباب بدرجة كبيرة على تعزيزات أصيلة بصفة خاصة عندما يشعرون انهم قد ساهموا في تنمية الآخرين. وذلك عن طريق ملاحظة

الآخرين لهم، فمثلا عندما يقول المدرس لتلاميذه: «أنني شاكر جدا لكم على هذا العرض القيم فقد أوضح لي بعض الأشياء التي لم أرها بمثل هذا الوضوح قبل الآن». أو يقول اخر.. «أنني انظر اليك على انك على درجة كبيرة من القسوة والجفاء، كما أنني اشعر أن الجو في هذا الاجتماع جو خانق وغير مريح» أو تقول احدي معلمات الآطفال لآحد الاطفال الذي يرى زملاؤها الاخرون، انه سريع الاستثارة والتهيج: «أنني مندهشة لقد عرفتك أيضا عرفت انك تختلف عما يقال انت مستعد دائما لمساعدتى».

إن ضخامة المجهود الذي يبذله الشخص في الدفاع عن المكانة الاجتماعية التي يحتلها، وكذلك استخدام الأقنعة المزيفة يعوق الشخص ذاته عن أن يعيش مع أشخاص يتمتعون بالنقاء النفسي.

كم من المال والأجهزة نستطيع توفيره على الجامعة عندما يكون الأساتذة والعلماء متمتعين بالنقاء النفسي والوضوح والانفتاح والتوافق النفسي حيث نجد أن أبحاثهم المختلفة في تخصصاتهم أصبحت ذات خط واضح وصحيح ومقبول في كل من المجالات التربوية والعلمية ذلك أن معظم الأبحاث الحالية لا تخدم إلا المكانة الاجتماعية الخاصة بالباحث أو الأستاذ فقط، وكم من مرة تدور المناقشات والحورات لساعات وأيام في المؤتمرات حول موضوع معين وذلك لان اتجاهات المتحدثين ومشاعرهم الخاصة لم يتم التحدث عنها بصراحة ووفقا لرأي أحد أخصائي الإدارة والتشغيل فإن حوالي ٥٠٪ من العمليات في مجال الإدارة العليا والمتوسطة ينصرف إلى العمل على الوقاية من الرسائس والوشابات والشائعات وفي الدفاع ضد الهجمات المختلفة ؟ وهذا بدوره يدل على مدى الإسراف في تصنيع الطاقة وبلا إنتاج ؟ وضياع لاحتمالات إنتاجية كان يمكن الاستفادة منها.

ماذا يعني القناع المزيف لشخص ما؟ وما تاثيرات هذا القناع علية هو شخصيا؟

سنعرض فيما يلي النتائج اتفقت عليها الأبحاث والخبرات:

١ ـ يعاني المتملق المنافق الذي يعيش خلف الأقنعة من التوترات الداخلية غنه يبذل قدرًا كبيرًا من طاقته النفسية حتى يتمكن من إبراز مظهره الدفاعي الخادع المزيف على انه حقيقة سواء أمام الآخرين أو حتى بالنسبه له شخصيا.

٢ـ إن الشخص المنافق الذي فقد النقاء النفسي يعيش ويعمل في جبهتين مختلفين في وقت واحد، الجبهة الأولى هي الاقنعة المزيفة التي يختفي وراءها ودروع الوقاية والحماية التي يحتمي بها ويحافظ بها على القناع المزيف الذي يواجه به الناس. والجهه الثانية هى: خبراته الداخلية الخاصة التي تتناقض مع ما يظهره للناس. وفي هذه الحالة فإن مثل هذا الشخص لا يعرف تماما من هو ولا ما هي حقيقته، أنه لا يعرف ذاته الحقيقية، أنه في الواقع يعيش في غربة كاملة عن نفس.

٣ـ إن الشخص المنافق الذي فقد النقاء النفسي يعيش دائما في قلق وخوف من أن يكتشف الآخرون حقيقة القناع الخادع المزيف الذي يخفي نفسه خلفه ومن إن يعرفوا حقيقة الدروع الدفاعية ويقتحموها. إنه في قلق من أن يراه الناس عاريا مجردًا من وسائله الدفاعيه فينبذوه من بينهم.

٤ ـ الشخص المنافق الذي فقد النقاء النفسي يقع هو نفسه فريسة لمظهره

الخادع المزيف الذي يشل حركته ويعرقله. إن درع الدفاع الذي يحميه من الآخرين، يصبح هو نفسه مصدرًا لتضيق الخناق عليه.. انه لم يعد قادرا على أن يسلك بطريقة مباشرة وأصيلة. وبعد أن يعيش مثل هذا الشخص عدة سنوات داخل قفص الحماية هذا، يجد نفسه بعد ذلك غير قادر على مغادرة هذا القفص أو على تحطيم جدرانه حتى ولو اراد أن يصبح شخصا آخر.

٥ ـ يشعر الشخص المنافق الذي فقد النقاء النفسي في قرارة نفسه بالفراغ والخواء ... إنه يشعر أنه شخص ميت.. لقد نسي حتى أن يحس بمشاعره وأن يعبر عنها كما هى، إنه يستسلم بسهولة لايديولوجية مبدأ المسالمة الذي يملؤه والذي يعطيه من جديد بعض القيمة والأحساس بالذات.

٦ ـ الشخص المنافق اجتماعيا والذي فقد النقاء النفسي لايقوي على مواجهة الآخرين مواجهه حرة وعميقة.

٧ ـ يؤدى التوتر الداخلي للشخص المنافق الذي فقد النقاء النفسي إلى الشعور بالقلق كما أن قلقه وعدم شعوره بالأمن، مع احساسه النفسي بعدم القدرة على العمل يؤدى إلى زيادة الضوابط الذاتية لديه، وهذا بالطبع يؤدى إلى زيادة كمية الطاقة التي يحتاجها، وأيضا إلى زيادة حجم المظهر المزيف الخادع، حيث يودي هذا إلى إضعاف قدراته النفسيه.

٨ ـ الشخص المنافق الذي فقد النقاء النفسي، هو ذلك النوع من البشر الذي

يعاني من نقص قدراته النفسية والذي يعاني من التوتر الداخلي الشديد والذي يعاني من جهله بذاته الحقيقية يضع لنفسه وللآخرين احتياطات أمن كثيرة وخصوصا في مجالات العمل السياسي ويترتب على ذلك أن تكون ردود الفعل غير المضبوطة وغير المفهومة أو الواضحة هي النتيجة المتوقعة. إن مثل هذا الشخص يكون من السهل التأثير عليه من الآخرين كما إنه من السهل أن يكون أحد حاملي الأقنعة الوظيفية أو أيديولوجيات ليس هو صاحبها مثل هذا الشخص من السهل أن يكون ممثلا لادوار لا يشعر بها ولا يعيها مثل من يستخدم قصائد الشعر التي قيلت في مجال المدح والثناء التي تعلمها في الكتب للتعبير عن خبرات هي على النقيض تماما من تلك المواقف والمناسبات التي قيلت فيها هذه الأشعار والقصائد، أو يستخدم هذه القصائد للتعبير عن خبرات لم يخبرها هو أصلا انه شخص ينتقي لنفسه من الكتب السياسية ألفاظًا وعبارات يتشدق بها على أنها تعبر عن نفسه هو وعن أفكاره ومعتقداته السياسية. إنه يعيش وفق مأثورات واقوال أشخاص آخرين لهم رؤية سياسية أو علمية معينة.

ماذا يعني النقاء النفسي لشخص ما بالنسبة له شخصيا؟ وما هو تاثير ذلك عليه؟

الشخص الذي يتمتع بالنقاء النفسي والذيلا يخفي نفسه خلف أقنعة الخداع والزيف، هو وحده أيضا ذلك الشخص الذي ينفتح على ذاته وعلى خبراته الداخلية الخاصة. إنه ذلك الشخص الذي يتمتع بطاقة نفسية ضخمة يستطيع توجيهها بطريقة إيجابية وتتميز شخصيته بالجوانب الأساسية التالية:

الشخص الذي يتمتع بالنقاء النفسي ولا يلجأ إلى الأقنعة المزيفه ليس في حاجة إلى الاحساس بالتوتر النفسي، فهو ليس بحاجة إلى أن يفقد طاقته النفسية في إجراءات المحافظة على المظاهر الخادعة، أو الدروع الواقية، كما يفعل الشخص الذي لا يتمتع بالنقاء النفسى... إنه لايعاني من أي صراع مع نفسه ولا يزعجه أن تتحطم الدروع الواقيه والأقنعه المزيفة. إ طاقته النفسية تنطلق حرة في كثير من المجالات المتاحة له من الخارج والكامنة في نفسه، وبالتالي فهو يعبر عن نفسه بحرية وبغير قيود خانقة، ويستطيع أن يعبر بنفسه عن كل ما يرغب فيه. الشخص الذي يتمتع بالنقاء النفسي يعيش مشاعره بكل ابعادها ومعانيها ويتعامل معها على أنها حقيقة واضحة. إنه لايحجب خبراته في داخله كما انه لايشوهها عندما يتحدث عنها مع الآخرين. أن تيار مشاعره وخبراته لايسبب له الضرر أو الأذى، ولكنه تيار ينساب بحرية وثراء من خلال اتصاله المباشر مع خبرته الشعوريه التي عاشها وخبرها قبل ذلك أنه يعرف كثيرًا من المعلومات عن العمليات النفسية المختلفة التي تحدث داخله هو.

الشخص المنفتح والمتحرر من قيود الاقنعة والمظاهر الزائفه يستطيع إدراك الجوانب المختلفة لشخصيته، إنه لديه درجة أكبر من الحرية في تصرفاته السلوكية الخاصة، وليس لديه اي معوقات تنبع من بعض الدوافع التي قد تكون غير واضحة بالنسبه له وتمنعه من التصرفات بحريه كاملة، إنه شخص على ثقه كاملة بكل ما يدور في نفسه.

الشخص الذي يتمتع بالنقاء النفسي المنفتح على ذاته وعلى الآخرين يكون في حاجه إلى مشاعره وأحاسيسه الخاصة في علاقته الايجابيه والبناءه

بالآخرين.. إنه لايحاول أن يشعر الآخرين بالذنب أو التقصير، وانما يحاول أن يدع الآخرين يعبرون عن مشاعرهم الخاصة، ويتقبل منهم ذلك كما لو كانت مشاعره هو. وسنعرض فيما يلي لبعض الأمثلة التي توضح النقاط السابقة:

(أ) مدرس: «انني اشعر هنا بعدم الراحة، وعدم الرضي إنني لا أعرف تماما ما هو السبب في ذلك، ولكنني اعاني من التوتر الموجود هنا».

(ب) «أحد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في أحد حلقات النقاش العلمي» إنني لا أسمع منك شيئا صادقا ينبع من ذاتك، إنني أسمع فقط ما تنطق به شفتاك من كلمات واشم منها رائحة الكراهية التي تكنها في داخلك للاخرين»

ان الشعور بالرضا يجعل من الشخص إنسانا صريحا منفتحًا وحرًا ويتضح ذلك من الأمثلة التالية:

(١) «أحد أعضاء هيئة التدريس: «انني سعيد اليوم بحضوري لهذا السيمنار خصوصا بعد ذلك التوتر الذي عانيت منه في البداية كثيرا».

(٢) انني سعيد معكم واشعر بالفعل بأن وجودي معكم له معنى».

هذا النوع من طرق اطلاع الآخرين على المشاعر الخاصة مع احترمهم وتقديرهم يوضح لنا أن مثل هؤلاء الأشخاص يغلب عليهم صفة التعاون الشديد مع الآخرين كما أنهم يتمتعون بمشاعر انسانية اصيلة وعميقة، أن صفة التعاون هذه وكذلك هذه المشاعر أكبر من أن تكون مجموعة من التطبيقات التكنولوجية في مجال علم النفس والتي نطلق عليها اسم التعزيز

أو التقوية والتي يصطلح على تسميتها عليه بالمعززات السالبة والمعززات الموجبة وهذه تستخدم بشكل أساسي في مجال تعديل السلوك Behavior Mcdifieation.

الشخص المتحرر من المظاهر المزيفة شخص مرن كما أنه شخص قادر على الاستجابة المناسبة للمثيرات المختلفة وهو في نفس الوقت شخص قادر على الخلق والابتكار. انه يتمتع بالقدرة على ايجاد الحلول المناسبة لمشكلات الآخرين. إنه ليس في حاجة لكبت خبراته كلها أو جانب منها فهو لايهتم بعملية اخفاء مشاعره وكبتها والاستعاضه عنها بالمظاهر المزيفة، أنه يغوص في أعماق نفسه متسائلا ماذا يفعل؟ ولماذا يفعل ذلك؟ وهل هذا العمل له تاثيرات غير مرضية على الآخرين؟ وهل أستطيع أن أحصل على شعور بالرضا النفسي نتيجة لهذا العمل؟ وماذا يجب أن أفعل حتى أحقق لنفسي الرضا والتوافق الاجتماعي؟

ويتضح ذلك من خلال المثال التالي:

عبَّر احد المدرسين عن خبراتة الخاصة بالطريقة التالية: «لا..إنني أشعر بعدم الرضا عن الحصص التي قمت بتدريسها.. هل التلاميذ أغبياء حقيقة؟ ام ان المشكلة ترجع إلى زيادة عدد التلاميذ بالفصل؟ وهل أستطيع أن اقوم بواجبي على الوجه الاكمل؟ أم أن من المحتمل ان يكون شعوري بعدم الرضا النفسي ناتج من انني لم استعد استعدادا جيدا في تحضير الدرس؟ وهل اعددت نفسي بالفعل اعدادا جيدا لهذا العمل؟ وحصلت على دورات تدريبية كافية؟ ولماذا أصبحت الحصص التي اقوم بتدريسها مملة بالنسبة للتلاميذ؟

الشخص المنفتح الصريح الذي يتمتع بالنقأ النفسي يستطيع أن يقوم بدورهام في الحياة السياسية.. إنه يستطيع أن يعبر بصراحة عن شعوره وأفكاره، إنه لايتبني أيديولوجية معينة من تلك الايديولوجيات التي ينادي بها الاخرون قبل أن يختبرها بنفسه الشخص الذي يتمتع بالنقأ النفسي لا يبقي الاصلاح.. هذه الرغبة في الاصلاح لا يهدف هو من ورائها إلى تحقيق رغباته الخاصة في الظهور والمنظرة على الآخرين كما إنه يكون متصلبا ومتشددا إذا راي ان اراءه الاصلاحية ذات أثر غير فعال، أو رأي أنها مليئه بالاخطاء.

الشخص الصريح الذي يتمتع بالنقاء النفسي لا يكون متعصبا ولا منغلقا على مشاعره الذاتية الماضية، وافكارة المتصلبة. إنه يعيش افكاره وأهدافة الاصلاحية بدرجة أكبر من المرونه والوعى. إنه لايستخدم التعبيرات السياسية الجوفاء كما إنه لا ينظر إلى نفسه على أنه رمز للتقدم في حين أن الآخرين ليسو إلا مجرد انعكاسات وردود افعال لارائه هو. انه ايضا لاينضم إلى تلك الاغلبية الصامته، تلك التي تظل تسمع من الآخرين دائما ولا تملك التعبير عن نفسها حتى ولو بالكلمة إنه يظهر مشاعره بل ويطرحها هي وافكاره على الآخرين أن هذا الشخص ليس صورة متكررة من مئات الصور التي يتقمصها الآخرون، إنه لايتبني آراء حزب معين إذا لم يكن مقتنعا هو، بها كما انه لا يتبني بعض الأفكار الدينية إلا عن قناعة كاملة بهذه الافكار وتناسبها مع فكره هو إنه لايستطيع بل إنه يرفض ان يضيق على الآخرين أو يلحق الاذي بهم باعتبارهم يتنمون إلى جنس آخر، أو أن لهم أفكارهم السياسية المختلفة، بل والمتناقضة مع أفكاره في مجال السياسة والمجتمع.. فهم على اية حال بشر ولهم تصوراتهم الإنسانية.

هل يؤدى النقاء النفسي لشخص ما إلى أحداث آثار غير مناسبة على الآخرين؟

إذا توفرت الشروط التي سنذكرها فيما يلييكون النقاء النفسي أيضا في حالات الحساسية غير المناسبة مثل حالات التوتر والغضب، أو في حالات انعدام الرغبة ذا تأثير مناسب وايجابي على الآخرين:

١ ـ عندما يتمكن الشخص من رؤية مشاعره وملاحظاته؟ على أنها ملك خاص له بدرجة تجعله يمتلكها فعلا ويتحكم فيها بذاته: «إنني اشعر بالملل هنا، إنني أصاب بالضيق دائما كلما دخلت هذا الفصل غير النظيف» لم تعد لدي الرغبة في أن أذكرهم كل حصة بما هو مطلوب.

ويلاحظ أيضا أنه عن التعبيرات وأنه الالفاظ التي يطلقها الشخص على الآخرين في صورة احكام واتهمات وادانات أنه يمكن تحطيم هؤلاء الآخرين. ولناخذ على سبيل المثال النماذج التالية: «انكم تسلكون مثل الخنازير التي توسخ كل شيء» في الواقع انكم فصل كسول ووقح إنه لايوجد امل في اصلاحكم.

١ ـ وهنا نلاحظ ان الشخص المنفتح على نفسه لايزيح مشاعره ويلقي بها على الآخرين في صورة أحكام واتهامات، ثم يبدأ بعد ذلك في البحث لنفسه عن الأعذار الواهية.

٢ ـ عندما يعيش الشخص النقاء النفسي والآنفتاح على الذات ونجبره في نفس الوقت احترام الآخرين وتقديرهم.

ولنأخذ النماذج التالية: «انا لا أود أن اجرح مشاعرك عندما أقول لك هذا ولكني اعتقد أن هذا يمكن أن يؤدى إلى تحسين علاقتنا سويا».

إن الشخص الذي يشارك ويدرك بعمق ويفهم الآخرين يستطيع أن يكون شخصية إيجابية وفعالة بالنسبة لغيره من الأشخاص، أو المؤسسات المختلفة.

والآن نتساءل:

ماذا يعطل ويعوق نمو النقاء النفسي في إطار الصحة النفسية للفرد وللمجتمع؟ وفي إطار نمو الشخصية الإنسانية المتفردة؟ إذا لم يسمح للأطفال وللشباب وللكبار في جميع مجالات الحياة المختلفة أن يعبرو عن مشاعرهم: مثلا أن يشعروا بالحزن أو بالآلم أو بالحاجة إلى الحب والحنان أو في الرغبة في البكاء أو بالأس أو بالألم وأن يعبروا بوضوح وصراحة عن كل هذه المشاعر وعندما يطلب الكبار من الأطفال أن يكتمو مشاعرهم وأن يتصرفوا بالطريقة التي يضعها الكبار ويحددونها وكذلك عندما يعاقب الأطفال إذا ما عبروا عن مشاعرهم. ولنأخذ على سبيل المثال معاقبة المدرس لأحد تلاميذه لأنه قال «أنني اشعر بالملل هنا» أو عندما يقول الطفل لأمه «انا اريد أن أكل.. أنا جوعان» وعندما يقول الطفل: «أن طعم الآكل ليس لذيذ.. انه لايعجبني» أنواع السلوك هذه تجعل الكثيرين يتعلمون أن يخفوا مشاعرهم ولا يعبرون عنها بل يتعلمون انكار هذه المشاعر وحتى هم أنفسهم يتعلمون عدم تقبل هذه المشاعر ويرضون عن أنفسهم عندما يشعرون بها وغالبا ما يخبر الابناء داخل الاسرة أو في المدرسة أو في الجامعة عندما يعبرون عن

مشاعرهم الخاصة يخبرون الآثار السالبة التي يترتب على افصاحهم عن مشاعرهم. وهكذا يتعلمون منذ البداية رفض هذه المشاعر وإخفائها وعدم التعبير عنها.

عندما يرغب شخص ما أن يرسم لنفسه صورة تخفي شخصيته الضعيفة وتخفي مشاعره بالنقص، وعندما يرغب هذا الشخص في محاولة الظهور بمظهر الإنسان القوي الذي يتمتع بالأهمية فانه يضطر إلى أن يلجاء إلى الاحتماء خلف قناع الزيف والمظاهر الكاذبة ... إنه لا يريد أن يدع الاخر يرون صورته الحقيقية إنه يخاف من فقدان تقدير واحترام الآخرين له، إذا ما عرفوا حقيقته. أن مثل هذا الشخص يبذل جهدًا كبيرًا في منع أي شخص من الغوض في أعماقه ورؤية ما بداخلها، ولسان حاله يقول:

عندما أفكر في نفسي كيف أري نفسي شخصا؟ فإن هذا يسي إلى، ولهذا السبب يكون من باب أولي إلا أعطي الآخرين فرصة حتى يكشفو أوراقي.. إنني لا استطيع أن اتحمل أن يلاحظ الاخرون حقيقتي فيتجاهلوني ويبتعدون عني.

بعض الأشخاص يقومون بتقوية وتعزيز سلوك البعض الآخر عندما يحاولون أن يبذلو مشاعرهم وأن يبالغوا في تقديم خدماتهم من خلال انعدام النقاء النفسي:

وهذه ميزه ومكسب يحصل عليها مثل هولاء الأشخاص.. إنهم يظهرون أنفسهم على درجة من النشاط ومن الثقة بالنفس المعاناه من القلق والتمتع بدرجة عالية من الذكاء وهذا ما يتمناه هؤلاء الأشخاص حتى يظلو في

احلامهم وتكّون القدوة التي يتمثل بها مثل هؤلاء الأشخاص هي المعلم المربي أو أستاذ الجامعة، أو بغيره من الرموز المجتمعية.

عندما يكون أسلوب اللف والدوران مرغوبًا فيه؟ ومطلوبًا من الآخرين:

مثلا يطلب من التلاميذ أثناء إلقائهم لقصيدة معينة من الشعر؟ أن يشعرو بكل ما فيها من معان وبالتالي فانهم يتصنعون هذه المشاعر دون الإحساس الحقيقي بها، أو يطالب من التلاميذ إلقاء الخطب أو قصائد المدح والثناء ترحيبا بالسيد الضيفا الكريم الذي لايعرفونه عن قرب ولا عن بعد. وقد يطلب من التلاميذ أيضا أن يعالجوا أنواعا من الجمل والموضوعات التي ليس لهم بها اي خبرة على الإطلاق وليس لديهم مشاعر تربطهم بها. وفي هذه الحالة فإن نقص قدرتهم الانتاجيه سيكون هو السمة التي نتتج عن عدم اصالة مشاعرهم الخاصة وأفكارهم.

الفصل العاشر
الصحة النفسية بين
ذات الإنسان وذكاء الوجدان

أولا: تكوين الذات الإنسانية

مفاهيم خاصة بتكوين ذات الإنسان وشخص:

الكائن الحى: وهو الفرد كله، ومن خصائصه أن يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري حتى يشبع حاجاته، ولديه دافع أساسي واحد، وهو أن يحقق ويصون ويعزز ذاته. وقد يرمّز الكائن الحي خبراته

بحيث تصبح شعورية، وقد ينكر عليها الرمز أي ينكر تسميتها، بحيث تظل لا شعورية، أو قد يتجاهلها تماما.

المجال الظاهري: هو مجموع الخبرات التي يعيها الفرد، وقد يكون المجال الظاهري شعوريا أو لا شعوريا، وذلك حسب تمثيل الخبرات بالرموز أو عدم ترميزها، هذا الواقع الذاتي لا العالم المادي هو الذي يوجه سلوك الشخص.

الذات: هي الجزء المتمايز من المجال الظاهري، وتتكون من كيفية إدراك

وتقييم الفرد الشعوريين لنفسه، انها ذلك الجزء الذي يتمايز عن المجال الظاهري بسبب الخبرات التي تتضمن كلمات مثل «أنا»، «أنى» وهذا ملكي «أو يخصنى». إن الطفل، نتيجة للتفاعل مع البيئة والأحكام التقويمية للآخرين، يستطيع تمييز ذاته كشئ بارز عن البيئة التي يعيش فيها. يتعلم الطفل هذا التمييز حينما يدرك أن هناك أشياء تخصه وأخري لا تخصه، وإنما تنتمي إلى البيئة، وهكذا يبدأ في تصور خاص عن نفسه في علاقته ببيئته. وبالتالي تصبح الصورة التي كونها عن نفسه صورة منظمة قائمة في الشعور كصيغة تبرز من أرضية غامضة (اللاشعور).

الميل إلى تحقيق الذات: هو الميل الفطري في جميع البشر لحفظ وتعظيم أنفسهم.

الحاجة إلى الاعتبار الإيجابى: هي الحاجة إلى الحصول علي أشياء مثل الدفء والمشاركة الوجدانية والعناية والاحترام والقبول من الناس الذين لهم علاقة بحياة الشخص.

شروط الاستحقاق: هي الشروط التي تسمح للشخص أن ينال حق الاعتبار الإيجابي.

العلاقة بين المفاهيم الرئيسية

يوجد كل فرد في عالم من الخبرة دائم التغير، ومركز هذه العالم هو الفرد نفسه وعالم الخبرة المتغير هو المجال الظاهري عند علماء النفس الظاهراتيين إلا أن روجرز لا يفترض مثلهم أن جميع تلك الخبرات تدرك شعوريا، فهو يري أن جزءا صغيرا فقط هو الذي يدرك شعوريا. أما لفظ

«الخبرة» فهو يرمز إلى ما يدور بداخل الكائن الحي في لحظة معينة بما في ذلك العمليات الفسيولوجية والانطباعات الحسية والنشاطات الحركية. ومعظم خبراتنا اللاشعورية يمكن أن تصبح شعورية عندما نحتاج إليها، وهي بذلك حسب نظرية التحليل النفسي - توجد في مستوى «ما قبل الشعور» وليست في اللاشعور.

ويعتقد روجرز أن هذا العالم الذاتي من الخبرة لا يمكن أن يعرف معناه الكامل الحقيقي إلا الفرد نفسه، فالشخص هو أفضل مصدر للمعلومات عن نفسه، إلا أن الفرد قد ينسي هذه المعرفة بالذات، ولكن يظل لديه الاستعداد لتنميتها، ولما كانت عبارات الشخص ترمز للخبرة الداخلية، فإن السيكولوجي لا يمكنه أن يعرف ما يوجد بداخل العميل إلا بالاستماع إلى ما يقوله، وبعبارة أخرى، أن أفضل مرجع لفهم السلوك هو الإطار الداخلي للفرد نفسه، وهذا الإطار الداخلي هو «الواقع الذاتي أو المجال الظاهرى»، الذي وفقا له يعيش الشخص حياته.

يستجيب الكائن الحي للمجال كما يخبره ويدركه، وهذا المجال الذاتي «هو واقع بالنسبة للفرد» ويستجيب الكائن لهذا المجال الظاهري ككل منظم، فالكائن الحي بناء منظم، وهكذا، يعقب التغيير في أحد أجزائه تغيير في كل أجزائه. إن روجرز يؤكد ضرورة دراسة الاستجابات الكلية المنظمة الهادفة.

بنية الشخصية

يقيم روجرز نظريته في الشخصية علي المكونات التي تتمثل في كل من:

الذات والمجال الظاهري ودافع تحقيق الذات والحاجة إلى الاعتبار

الإيجابي. تنمو الذات خلال تفاعلات الشخص مع بيئته، وهذه التفاعلات بدورها تتأثر بالذات النامية: يدرك الشخص عالمه حسب مفهوم الذات النامي لديه.أي أن خبرته بالواقع تصبح ملونة بمفهومه عن نفسه وهو بدوره يميل إلى أن يسلك بأسلوب متناسق مع «مفهومه عن ذاته». إن تفاعلاته مع بيئته تصبح شخصية (ذاتية) بالدرجة الأولى.

ويقدم الشخص نفسه للآخرين خلال سلوكه في مواقف التفاعل، ويعمل علي تقوية أو تعديل مفهومه عن نفسه خلال إدراكه لأفعال الآخرين. أن الشخص السوي يكون مفهوم ذات متناسق ومتطابق مع الواقع. ونجد أن مفهوم الذات الواقعي يمكن الفرد من أن يدرك بيئته بواقعية، وأن يعترف بخبراته، لذلك يكون في إمكانه أن يبقي علي صلة وثيقة بالواقع بأقل قدر من الصعوبة، ويكون في موضع جيد للتكيف مع التغيرات التي تعتري عالمه.

أما إذا كان مفهوم الذات لدي الفرد متناقضا مع الواقع، فان ذلك يؤدى إلى نشأة الصعوبات ويأتي هذا التعارض عادة حينما يحاول الشخص أن يحافظ علي مفهومه غير الواقعي عن الذات ويتمسك به، ولذلك نجده يشوه الواقع بإنكاره أحد جوانب نفسه التي لا يستطيع قبولها «مثال ذلك، الشخص الذي يسرف في تأكيده علي الالتزام بالدقة والنظام حيث نجد أن مثل هذا الشخص لا يمكنه ان يتقبل أو يسمح لنفسه بأن يرتكب أي خطأ حتى ولو كان غير مقصود وقد ينكر الدليل الذي يثبت أنه يخطىء، أحيانا، وإذا لم يتمكن من ذلك فقد يصر علي أنه يرتكب الاخطاء بشكل دائم، وهذه الأنماط السلوكية إنما تعكس عدم قدرته علي تقبل هذا الجزء من نفسه الذي يرتكب الأخطاء، وكلها تؤدي إلى تشويه الواقع.

تشويه الإدراك، وإنكار جزء من النفس، بغية حل التنافر بين الذات والواقع له نتيجتان سلبيتان هما:

١ ـ المجهود المتواصل الذي ينتهي بالقلق،

٢ ـ التشويه والإنكار يجعلان من العسير جدا علي الشخص مجابهة سبب قلقه مجابهة مباشرة، وهكذا يعيش قلقا مؤلما، ولكنه لا يفهم السبب في ذلك، لأنه لا يمكنه التسليم والاعتراف بالمشاعر التي تكمن خلف تعاسته.

وهنا يجب أن نقدم لبنة أساسية لمزيد من الفهم تتمثل في الدافع إلى تحقيق الذات، فعلي الرغم من التشويهات والإنكارات التي تتعرض لها الذات المريضة، فإنه يوجد تحتها عناصر إيجابية تنتظر تأكيد ذاتها إذا توافرت الظروف الملائمة، ويوجد لدي كل شخص دافع لكي يصبح ذاته الحقيقية، وأن هذه الذات الحقيقة سوف تتضمن اعتبارا إيجابيا للذات.

إن الذات الحقيقية الإيجابية تتهيأ للظهور حينما يتمكن الفرد من السماح لنفسه بمواجهة مشاعره بصراحة وبأمانة، وحينما يتمكن من قبول نفسه بخصائصها السلبية والإيجابية.

إن الاهتمام الرئيسي لروجرز هو اكتشاف الشروط التي تمكن الشخص من أن ينمي كل إمكانياته إلى أقصي حد، أن أهم مورد بداخل الأفراد، واهم دوافعهم هو الميل إلى تحقيق الذات.

الميل لتحقيق الذات: يوجد دافع رئيس واحد يطلق عليه الميل لتحقيق الذات، لدي الكائن الحي القائم بالخبرة وهذا التسليم قائم علي أساس

واحد هو نضال الفرد لكي يحقق ويحفظ ويقوي ذاته. ويعتقد روجرز بوجود مصدر مركزي واحد للطاقة في الكائن البشري، وهو وظيفة للكائن البشري ككل، وربما يمكن تصوره كميل نحو إنجاز أو نحو تحقيق، أو نحو حفظ وتعزيز أو زيادة قيمة الكائن الحي. ومعني ذلك ان جميع البشر والكائنات الحية الأخرى، لديها ميل فطري للحياة والنمو وتعظيم ذاتها.

إن جميع الدوافع البيولوجية تصنف تحت الميل لتحقيق الذات، لأنها يجب أن تشبع حتى يستمر الكائن الحي في النمو الإيجابي، هذا الدافع المتواصل للحياة يستمر بالرغم من وجود عقبات كثيرة، مثال ذلك الطفل يتعلم أولا أن يمشي فيتعثر مرات ومرات ولكن بالرغم من ذلك يواصل محاولات المشي، وكثير من الناس يعيشون تحت ظروف صعبة وكئيبة ومع ذلك فهم يستمرون في محاولات تحسين أوضاعهم وحياتهم.

إن وجهة نظر روجرز في طبيعة الإنسان تناقض تماما وجهة نظر فرويد إذ يري فرويد أن لدي جميع البشر نفس الحاجات والحوافز البيولوجية والدوافع مثل أي حيوان، ولذا فإن غرائز الإنسان ورغباته الجنسية الجامحة وكذلك غرائز العدوان والسيطرة يجب أن تضبط بواسطة المجتمع، حتى لا يدمر الإنسان ذاته ويدمر الآخرين بينما يعتقد روجرز ان الإنسان طيب بطبيعته فالبشر ليسوا في حاجة إلى الضبط، بل أنه يذهب إلى ما هو أكثر من ذلك فيعتقد أن مجرد محاولة التحكم في البشر تجعلهم يتطرفون في تصرفاتهم، ونجد أنه يري أن سلوك الإنسان معقول جدا بالفطرة وأن الإنسان يتحرك بتمايز دقيق ومنظم نحو الأهداف التي يسعي للحصول عليها. وهناك بالطبع بعض الأفراد الذين يتصرفون أحيانًا بأساليب غير مقبولة، ولكن مثل

تلك التصرفات لا تتفق مع طبيعة البشر. فمثل تلك الأفعال أو التصرفات هي نتيجة للرغبة في تحقيق الذات أو الدفاع عن النفس.

إن الميل لتحقيق الذات هي قوة دافعة في حياة أي فرد، تؤدي إلى جعل الفرد أكثر تمايزًا وتعقيدًا وأكثر استقلالا وأكثر مسئولية اجتماعية، ويتم تقييم جميع خبرات الفرد باستخدام الميل لتحقيق الذات كإطار نفسي داخلي.

تلك الخبرات التي تتفق مع الميل لتحقيق الذات تشبع الفرد، ولهذا يقترب منها ويحتفظ بها، بينما الخبرات التي تتناقض مع الميل لتحقيق الذات لا تشبع الفرد، وبالتالي يتجنبها أو ينتهي منها، وعملية تقييم الكائن هذه ينتج عنها نظام تغذية راجعة Feedbak يسمح لخبرات الكائن الحي أن تتآزر مع ميله لتحقيق ذاته.

المجال الظاهري

في مجال تعديل الخبرات وتعديل السلوك بهدف تحقيق الذات يعيش جميع الناس في عالمهم الذاتي الخاص بهم، وهم فقط الذين يعرفونه بأحساسهم الكامن. أن هذا الواقع الظاهري لا العالم المادي هو الذي يحدد سلوك الناس، يعني أن الكيفية التي يري بها الناس تلك الأشياء هو الواقع فقط. والواقع الخاص يلائم بدرجات متفاوتة الواقع المادي، ويتوقف ذلك على الفرد. إن هذا الواقع الذاتي هو الواقع الظاهري الذي يجب علي المرشد محاولة فهمه.

ويجب أن نميز بين الخبرات، فالخبرة هي كل ما يجري بداخل بيئة الكائن في أي لحظة وحينما تصبح تلك الخبرات الكامنة رمزية، فإنها تدخل الوعي

وتصبح جزء من المجال الظاهري، والرموز التي تعمل كمركبات تحمل الخبرات لكي تدخلها في الوعي عادة ما تكون كلمات أو صور بصرية أو سمعية.

أن الطفل الصغير يمتلك كل الخصائص السابقة، وهي تتلخص فيما يلي:

أن ما يدركه الأطفال هو واقعهم، لهذا فهم فقط الذين يملكون الاطار المرجعي لهذا الإدراك (إدراك واقعهم) حيث لا يوجد شخص آخر يستطيع أن يدعي أو يفترض إطارهم المرجعي الداخلي.

يولد جميع الأطفال مزودين بميل فطري لتحقيق الذات.

يحاول جميع الأطفال إشباع حاجتهم لتحقيق الذات، ولهذا فإن سلوكهم موجه نحو هدف.

ان الأطفال في تفاعلاتهم مع البيئة، يسلكون باعتبارهم كل منظم أي أن كل ما يفعلونه مرتبط بعضه ببعض.

يستخدم الأطفال عملية تقييم الكائن كإطار مرجعي في تقييم الخبرات التي تدرك علي أنها متلائمة مع الميل لتحقيق الذات تقييما إيجابيا، بينما الخبرات التي تدرك علي أنها عكس الميل لتحقيق الذات يكون تقييمها سلبيا.

يسعي الأطفال إلى الخبرات التي توصل إلى تحقيق الذات ويحتفظون بها ويتجنبون تلك الخبرات التي لا تحقق ذلك.

ظهور الذات

أن مفهوم الذات هو حجر الزاوية في نظرية الذات، والواقع أن روجرز غالبا ما يطلق على نظريته في الشخصية اسم «نظرية الذات» ففي بادئ الأمر لا يستطيع الطفل التمييز بين الواقع والخيال في مجاله الظاهري حيث تكون جميعها مجتمعة في صيغة واحدة، وتدريجيا ومن خلال الخبرات بألفاظ مثل» أنا «يتميز جزء من مجاله الإدراكي ويطلق عليه «الذات»، عندئذ يستطيع الفرد أن يعكس ذاته كشئ يمكن إدراكه والفطنة إلى وجوده.

أن نمو الذات هو مظهر رئيس في الميل لتحقيق الذات الذي يؤدى إلى تمايز أكثر تعقيدًا للكائن الحي.

الحاجة إلى اعتبار إيجابي

مع نشأة الذات تأتي الحاجة إلى اعتبار إيجابي، هذه الحاجة يعتبرها روجرز عامة مع أنها ليست بالضرورة فطرية، وسواء أكانت فطرية أم مكتسبة، فإن هذا أمر لا يهم روجرز.

أن اعتبار الذات يعني أن الفرد لديه أشياء مثل الدفء، الحب والتعاطف، الرعاية، الاحترام، والقبول من الناس الذين لهم علاقة بحياته، وبعبارة أخرى، أنه الشعور بأننا حصلنا على مكافأة من أكثر الأشخاص أهمية لنا في حياتنا.

وكجزء نموذجي في عملية التطبيع الاجتماعي، يتعلم الأطفال أشياء يستطيعون عملها، وغالبا ما ينالون من الآباء اعتبارات موجبة مشروطة بالسلوك المرغوب فيه، حينما يصدر عن أطفالهم، أي أن الأطفال سوف

ينالون اعتبارا موجبا على أمور يفعلونها، ولا ينالون ذلك إذا فعلوا أمورا أخرى. وهكذا، ينشأ ما يطلق عليه شروط الاستحقاق التي تحدد الظروف التي يمر بها الأطفال بخبرة الاعتبار الإيجابي وبتكرار الخبرات بشروط الاستحقاق، يستدمجها الطفل بداخله وتصبح جزءا من بنية الذات ـ وإذا استدمجت مرة أصبحت «ضميرا» أو ذاتا عليا» توجه سلوك الطفل حتى حينما يكون بعيدا عن والديه، وبالمثل إذا تلقي الطفل باستمرار استجابات سلبية من الوالدين حينما يكتب بالقلم على الحائط، فإنه تنتابه مشاعر سيئة كلما كتب على الحائط بل انه يشعر بهذه المشاعر السيئة لمجرد التكفير في الكتابة على الحائط، حتى في غياب السلطة الوالدية.

ومن الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي تأتي الحاجة إلى اعتبار الذات أي أن الطفل ينمي الحاجة إلى رؤية نفسه إيجابيا، وبعبارة أخرى، يريد الطفل أن تكون مشاعر الآخرين نحوه طيبة، كما يريد شعورًا طيبًا نحو نفسه، إن الشروط التي جعلت الناس المتصلين بحياته يمنحونه اعتبارا إيجابيا، تدمج في بنية الذات، وبعد ذلك يجب أن تكون أفعاله متفقة مع تلك الشروط من أجل أن يعتبر ذاته إيجابيا وبذلك يقال إن الطفل قد اكتسب «شروط الاستحقاق».

لسوء الحظ، عندما تستقر شروط الاستحقاق، فإن الطريقة الوحيدة لكي يري الطفل نفسه إيجابيا هي أن تكون أفعاله وفق قيم شخص آخر يكون قد استدمجها داخليا، أي أن سلوك الطفل لا يخضع للخبرات والمطالب الذاتية للكائن الحي، ولكنه يخضع للشروط الموجودة، في بيئته والتي ترتبط باعتبار موجب.

وبعبارة أخرى إن الذي يوجه سلوك الطفل ليس هو الإمكانية الداخلية على حفظ الكائن الحي وتعزيزه، وإنما هو الاحتمال القوي بأن يحظي بحب الأم، فمن أجل أن ينال حب الأهل يستدمج الطفل القيم والإدراكات التي لم يخبرها فعلا كما لو كانت قيمه وإدراكاته هو ثم ينكر الوعي نجدانه العضوية التي تناقض تلك الاستدماجات، وهكذا يحتوي مفهوم الذات «لديه عناصر مزيفة ولا ترتكز على خبراته الحقيقية».

وما دامت هناك شروط للإستحقاق في حياة الأطفال، فإنهم قد يدفعون لإنكار تقييماتهم الخاصة لخبراتهم من أجل الاحتفاظ بتقييم شخص آخر، وهكذا يسبب ذلك اغترابا بين خبرات الناس وذواتهم، هذا الاغتراب يخلق حالة من التنافر.

حتى حينما يتوجه الناس لغيرهم من أجل الحصول على اعتبار إيجابي، فإنهم لن يمارسوا ذلك بثبات، ومن الامثلة على ذلك، قد لا يكون الأهل مستقرين أو ثابتين فيما يعاقبون عليه، ومن أجل زيادة فرص الحصول على اعتبار إيجابي بدرجة افضل، قد ينتمي الناس (يحاولون الانتماء) إلى مجموعة يتوفر فيها شروط استحقاق بدرجة افضل نسبيا، وبهذا الأسلوب لا يقوم الفرد بأي عملي تقييمي لذاته هو، وإنما يقوم فقط بتحسن شروط الاستحقاق التي تحقق له خبرة الاعتبار الإيجابي بوضوح أكثر.

ومن المعتقد ان الهدف النهائي لكل شخص هو أن يكون صادقا مع مشاعره الخاصة وليس مع مشاعر شخص آخر، إن الطريقة الوحيدة لعدم التدخل في ميول الأطفال هو أن نعطيهم اعتبارا إيجابيا غير مشروط يسمح

لهم أن يمارسوا خبرة الاعتبار الإيجابي مهما كانت أفعالهم.

إذا كان الفرد يمارس فقط خبرة اعتبار موجب غير مشروط لذاته فإنه لن تنشأ شروط استحقاق، وسوف يكون لديه اعتبار للذات غير مشروط، ولن تتعارض الحاجة إلى الاعتبار الموجب والحاجة إلى اعتبار الذات، من ناحية، مع تقييمات الكائن الخاصة لذاته، وسوف يستمر الفرد في حالة توافق نفسي، ويكون قادرا على الأداء الوظيفي كاملا.

هذا لا يعنيأن الأطفال يجب أن يسمح لهم بعمل ما يشاءون مهما كانت أفعالهم، وإنما يعتقد أنه من الافضل أن يكون هناك أسلوبا معقولا وديمقراطيا في معالجة مشكلات السلوك، وحيث أن شروط الاستحقاق تقع في قلب جميع مشكلات التوافق الإنساني فإنه من الواجب أن نوفر لهم امكانية الحصول على الاعتبار الايجابي عند توفر هذه الشروط حتى يكونوا صادقين مع مشاعرهم الخاصة مع عدم اهمال الاخرين.

الشخص المتنافر

يحدث التنافر حينما يتوقف الأفراد عن استخدام عملياتهم التقييميه الخاصة كوسيلة لتحديد مدي اتفاق خبراتهم أو عدم اتفاقها مع الميل لتحقيق الذات. إذا كان الناس لا يستخدمون عملياتهم التقويمية الخاصة في تقييم خبراتهم، فلابد أنهم يستخدمون في ذلك قيم غيرهم التي استدمجت بداخلهم، أي أن شروط التقدير أو الاستحقاق حلت مكان عملياتهم التقييمية الخاصة كإطار مرجعي لتقييم خبراتهم، وينجم عن هذا اغتراب بين الذات والخبرة، حيث أنه تحت تلك الشروط قد ينكر الشخص شعوريا ما ما يمر به

من خبرات لأنها لا تتفق مع شروط التقدير التي استدمجت داخله، ويتلخص نمو التنافر بين الذات والخبرة كما يلى:

حينما تتوفر شروط التفدير (الجدارة) يستجيب الناس لخبراتهم تلقائيا.. تلك الخبرات التي تتفق مع شروط التقدير لديهم تدرك ويرمز لها بدقة في الوعي، بينما يتم تشويه وإنكار تلك الخبرات التي لا تتفق مع شروط التقدير.

بعد نشأة شروط التقدير على الفرد أن يحذف من وعيه تلك الخبرات التي تتناقض مع تلك الشروط، وهكذا، فإن الذات تنكر خبرات قد تكون مفيدة لها.

الإدراك الحسي الذي انتقاه الفرد قد يخلق تنافرا بين الذات والخبرة فقد تشوه أو تنكر خبرات معينة كان يمكن أن تحقق نموا إيجابيا.

فإذا وجد هذا التنافر بين الذات والخبرة فإن الفرد يصبح هشا سريع التأثر أي غير حصين وعرضة للسقوط، ويترتب على ذلك سوء التوافق النفسي، وهكذا، يري روجرز أن التنافر هو سبب جميع مشكلات التوافق النفسي للإنسان ويعني ذلك أن التخلص من التنافر سوف يحل تلك المشكلات.

هذا هو النفور (أو الاغتراب) الأساسي، فالمرء لم يكن صادقا مع نفسه، ومع تقييمه الطبيعي الخاص للخبرة. ولكنه من أجل الاحتفاظ بالاعتبار الإيجابي للآخرين، شرع الآن في تزييف بعض خبراته، وإدراكه لها وبدأ يعتمد فقط على تقييمها بالنسبة للآخرين، إلا أن هذا ليس اختيارا شعوريا، ولكنه نمو طبيعي في الطفولة، إلا أنه نمو فاجع ومأساوي في نفس الوقت،

أن سبيل النمو نحو النضج النفسي هو تفادي حدوث النفور (الاغتراب) في الأداء الوظيفي للإنسان، وفي تحقيق الذات الملائمة للخبرة، وحفظ عملية التقييم موحدة كمنظم للسلوك.

حينما يوجد تنافر بين الذات والخبرة، فإن الفرد ـ حسب التعريف ـ يكون سئ التوافق ويكون هشا سريع التأثر والتهديد، ولهذا يصبح دفاعيا، فالقلق ينتج حينما يتصور الشخص خبرة ما على أنها متعارضة مع بنية الذات ومع شروط التقدير المستدمجة بها وبعبارة أخرى، يحدث القلق حينما يواجه الإنسان موقفا يهدد بنية الذات الموجودة.

ومن الملاحظ أن التصور هو اكتشاف خبرة ما قبل أن تدخل في الوعي الكامل، بهذا الأسلوب يمكن إنكار أو تشويه واقعة يكمن فيها الشعور التهديد قبل أن تسبب قلقا. وتتكون عملية الدفاع من خداع خبرات، خلال ميكانزمات الإنكار والتشويه لكي نحفظها ملائمة لبنية الذات.

ينبغي ملاحظة أن الخبرة ليست تمثيلا رمزيا محرما لأنها إثم أو عمل بذئ أو لأنها مناقضة للمعايير الثقافية كما يقول فرويد، بل إنها تمثيل رمزي حر (يتبرأ منها الفرد) لأنها مناقضة لبنية الذات.

مثال ذلك، إذا استدمج شخص «شروط تقدير» تتضمن أن يكون تلميذا ضعيفا، ثم نال درجة حسنة في الإختبار، فإن ذلك يكون أمرا مهددا، وتميل هذه الخبرة إلى التشويه أو الإنكار فقد يقول الشخص مثلا، أنه مجرد حظ، وأن المدرس قد وقع في خطأ، ووفقا لما يراه روجرز نجد انه غالبا ما يمر كل الأفراد بخبرة التنافر، ولذلك يدافعون ضد خبرات معينة ثم يمثلونها رمزيا

في الوعي.

وتحدث مشكلات التوافق فقط حينما يكون التنافر عنيفا بين الشخص وخبراته.

ويمكن أن يتفاعل الفرد مع خراته السالبة والموجبة كما يلي:

يقوم بترميزها فتاخذ مكانها بدقة في الوعي والشعور

يقوم الفرد بتشويهها حتى لا تهدد بنية الذات.

يقوم الفرد بانكارها كتمثيل رمزي (أي يتبرأ منها الفرد).

فإذا حدثت الحالة ٢ أو ٣ فإن التنافر يكون النتيجة، فإذا كان التنافر واضحا بدرجة كافية فإنه يترتب على ذلك سوء التوافق النفسي

مفهوم الذات: تعريفه ونظرياته

تغيرت معاني مفهوم الذات خلال رحلته الطويلة عبر قرون، فقد ناقشه الفلاسفة في الشرق والغرب، وكانت الذات في بعض الأحيان تناقش على أنها الروح، وأحيانا أخرى تناقش بمعنى الذات، واحيانا ثالثة بمعنى الأنا ولذلك فإن مفهوم الذات موضوع قديم قدم الحضارة المصرية نفسها، وما زال حديثا كأي مفهوم آخر نشأ في إطار البحث العلمي النفسي الحديث فقد تحول مفهوم الذات من مفهوم ديني إلى مفهوم فلسفي نفسي، وكذلك اتجهت دراساته من الناحية الذاتية إلى الموضوعية، وقد شقت الذات طريقها عبر التاريخ الطويل، ووصلت إلى احدث وأشمل صياغة لها في نظرية الذات لكارل روجرز. وبينما أصبحت الذات مركز الاهتمام في معظم

نظريات الشخصية، فقد ظهرت في أنها الركن الأساسي وحجر الزاوية في نظرية روجرز لدرجة أنه أصبح من الشائع أن تعرف هذه النظرية باسم نظرية الذات.

ومن وجهة نظرية الذات أن الذي يحدد السلوك ليس هو المجال الطبيعي الموضوعي كما يصفه العلماء، ولكنه المجال الظاهري Phenomenological field (عالم الخبرة)، أي المجال الذي يدركه الفرد نفسه الذي يسلك، فهناك فرق كبير بين الخصائص الطبيعية للموقف وبين الصفات الظاهرية له، أي بين الموقف كما ندركه وبين ما هو في الواقع، فالأول تحدده القوي المختلفة الموجودة في المجال، أما الثاني فتحدده طبيعة الشئ نفسه، فالمجال الذي تحدث فيه الظاهرة هو الذي يحدد معناها، وهذا المعنى أو هذا الإدراك هو الذي يحدد سلوكنا إزاء الموقف.

وهذا الاتجاه في تفسير السلوك هو الذي قامت عليه أساسا نظرية الذات في الشخصية كما قال بها كارل روجرز وأتباعه، فنظرية الذات هي في الواقع تركيب من هذا الاتجاه الكلي في النظر إلى الظواهر النفسية.

ومن أهم المفاهيم التي تؤكدها نظرية الذات ما يأتى:

الكائن العضوي أو الأورجانزم (الفرد) الذي هو الفرد ككل.

المجال الظاهري (عالم الخبرة) الذي هو مجموع الخبرات الفردية، أو الخبرة في كليتها وليس في جزئيتها.

الذات وهي ذلك الجزء من المجال الظاهري (عالم الخبرة) الذي يتكون من مجموعة متشابكة من الإدراكات والقيم المتعلقة بالذات أو الأنا أو بالفرد

كمصدر للخبرات والسلوك.

ويتميز الفرد أو الكائن العضوي في رأي كارل روجرز بالخصائص الآتية:

١ ـ أنه يتأثر ويتفاعل مع مجال الظواهر لكي يشبع حاجاته.

أن له دافع أساسي واحد، وهو أن يحقق ذاته ويعمل على ترقيتها وصيانتها.

أنه يرمز خبراته لكي تكون مدركه في الوعي أو ربما ينكر رمزيتها لكي تبقي في اللاشعور، أو ربما يجهل خبراته.

والذات التي تكون المفهوم الجوهري لنظرية الشخصية عند كارل روجرز لها خواص متعددة منها:

أنها تنمو نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة.

أنها ربما تعارض قيم الأفراد الآخرين وتدركها بصورة مشوهة.

أن الذات تكافح من أجل الثبات.

أن الكائن العضوي يتصرف بأساليب تكون متوافقة مع تكوين الذات.

أن الخبرات التي لا تكون مطابقة ومتوافقة مع تكوين الذات تدرك كمهددات.

أن الذات تتغير كنتيجة للتعلم والنضج.

وللتخلص من الاضطرابات السلوكية العصابية لابد من مراعاة عدد من

الأساليب السلوكية النفسية منها ما يلي:

الولوج إلى اعماق مشاعر الفرد

الاحساس بمشاعر الفرد وفهم حالته النفسية.

تقدير العميل والتقبل غير المشروط له وللعمليات النفسية الأساسية لديه.

وقد وضع كارل روجرز ١٩ مسلمة جعل منها فروضا لدراسته وقسمها إلى خمس مجالات هى:

المجال الأول: هو مجال المواجهة بين الفرد وبيئته.

المجال الثاني: يدور حول السؤال: كيف يدرك الشخص نفسه وكيف يشعر بنفسه؟

المجال الثالث: يختص بمشكلة التوافق النفسي في مقابل عدم القدرة على التوافق النفسي.

المجال الرابع: يختص بدراسة السلوك وأسبابه.

المجال الخامس امكانات الشفاء وتعديل السلوك

وفيما يلي سنعرض لهذه المسلمات بشيء من التفصيل:

المجال الأول: العلاقة بين الفرد والعالم المحيط به:

يوجد كل فرد في عالم من الخبرة دائم التغير بحيث يكون مركز هذا العالم هو الشخص نفسه.

الكائن العضوي يستجيب للمجال في ضوء خبراته وادراكه له، ويعتبر المجال المدرك هو الواقع بالنسبة للكائن العضوي.

يستجيب الكائن العضوي للمجال المدرك بوصفه منظومة كلية منسقة.

أفضل طريقة لفهم سلوك الكائن العضوي هي فهم الإطار المرجعي الداخلي للفرد ذاته، ومن السهل جدا التأكد من ملاحظة أنه لو عاش شخصان في نفس الظروف فانهما سيختلفان تماما عن بعضهما في طريقة إدراك كل منهما للمثيرات الموجودة حولهما، وكذلك من حيث العلميات النفسية الداخلية وفي تقديم التبريرات ويظهر ذلك من المثال التالى:

إذا ضرب أحد الأطفال المنطرين بالكرة فقفزت حطمت زجاج أحد النوافذ على مرأي من الوالدين، فمن الممكن أن نجد الأب فخورا بابنه الذي استطاع أن يقوم بسلوك قذف الكرة في حين نجد أن الام قد تشعر بالأسي لأنها تفكر في مصير العلاقة بينها وبين جيرانها الذين كسر ابنها زجاج نافذتهم. وهنا نجد أن كل منهما يتصرف في إطار خبراته وادراكه. فقد تقوم الأم بتأنيب طفلها في حين يحاول الأب أن يخفف من حدة الأم ويعمل على تهدئه الموقف.

ومن الناحية النفسية نجد أن الوالدان يستجيبان للمجال الكلي المدرك الذي أثرت مثرانه فيهما حسب اختيارهما. بعض المثيرات تصبح واضحة تمامًا، يفكرون فيها بعمق ويتحدثون عنها، أو يستجيبون لها بطريقة عقلانية، هذه المثيرات يتم ترميزها، أي أنها تتحول إلى رموز من خلال عملية الترميز. وتتم عملية الترميز بصورة ذاتية وليست موضوعية وتتداخل فيها الخبرات

السابقة والحاجات النفسية الخاصة بالفرد. وتتم الاستجابة للمثيرات التي تم ترميزها وتقييمها وإعادة صياغتها. هذا هو واقع الفرد الذي يستجيب ككل منظم. وهذا يعني أنه لو افترضنا أن شخصا لديه شك وعدم ارتياح لشخص ما، وكان هذا الشك نتيجة لخبراته المختلفة التي حصلها حتى الان وأراد أن يضغط على نفسه ليتصرف بطريقة بسيطة وودودة مع نفس الشخص فانه بالتاكيد سيجد أن هناك مثيرات معينة تجبره على عدم الثقة وعلي عدم الوضوح في الاستجابة، وبالتالي نجد انه يستجيب فقط بابتسامات مصطنعة. وببعض الملاحظات غير المحددة، كما نجد أن استجاباته كلها سطحية.

المجال الثاني: ملاحظة الذات

يتمايز جزء المجال الظاهري وينمو بصورة مستمرة مكونا الذات.

تتكون بنية الذات نتيجة لتفاعل الفرد مع المجال الظاهري، وبصفة خاصة كنتيجة للاحكام التقويمية لتفاعل الفرد مع الآخرين، فالذات اذن هي مجموعة الصفات المنظمة والمتصلة. ولكنها بصفة عامة تحددها بنية الملاحظة الخاصة بالصفات والاحكام، وأيضا العلاقة مع الذات. (الذات هي ذلك الجزء من العالم الظاهري وعالم الخبرة، الذي يتكون من تشكيله من الإدراكات والقيم المتعلقة بالذات أو بالفرد كمصدر للخبرة والسلوك) وهذا ما اكدناه قبل ذلك.

الاحكام المرتبطة بالخبرات والأحكام التي تعتبر جزء من بنية الذات يمكن أن تصبح أحكاما يمكن التعرف عليها بصورة مباشرة من الكائن العضوي.. هذه الأحكام يمكن أن تنتقل إلى الكائن العضوي من الآخرين، كما يمكن أن

تنتقل من الكائن للآخرين مع ملاحظة أنها في هذه الحالة سيصيبها التشويه نتيجة التعامل معها وكأن الفرد اكتسبها بنفسه.

عندما يحصل الكائن العضوي على خبرات فانه توجد ثلاث احتمالات وقد سبق أن أوضحنا في الصفحات السابقة انه:-

يمكن ترميزها وتنظيم علاقتها مع الذات

يتم تجاهلها لأنه لاتوجد علاقة بينها وبين الذات.

يتم انكارها أو تشويهما لأنها لا تتفق مع الذات

بهذه الفروض يريد روجرز أن يحدد كيف يتوصل الكائن العضوي إلى أن يمر بخبرة معرفية لنفسه بنفسه، فلدي كل إنسان فكرة ما أو انطباع ما عن نفسه، فإذا كان نشيطا أو كسولًا أو ذو قدرة على اقامة العلاقات والاستماع للآخرين أو انه متأمل.... الخ هذه المعرفة «هكذا اكون انا» تنمو تدريجيا مع الزمن. وهناك مصدران مسئولان عن ذلك: المصدر الأول هو حاجة الكائن العضوي وخبراتة التي حصل عليها أثناء اشباع رغباته. أما المصدر الثاني فهو الخبرات التي صل عليها الفرد أثناء عملية تنشئته اجتماعيا وهكذا يكون لدي الفرد في مطلع حياته حاجة قوية نحو الحصول على خبرات أحدث. وقد يصبح الكائن العضوي محبا للاستطلاع. ومحبا لاكتساب خبرات جديدة. ولكن الكثير من تحذيرات الوالدين وتعبيراتهما اللفظية «إبق هادئا»، لا تسأل كثيرا.. الخ، هذه التحذيرات تصبح بمرور الوقت من خبرات الطفل وتعني بالنسبة له أنه من الأفضل له أن يظل ساكنا ولا يفكر في معرفة أي شئ ومع مرور الوقت يصبح غير محب للمعرفة وليس لديه حب استطلاع، فالطفل قد

تشرب التقويمات كما لو كان قد مر بتلك الخبرات فعلا.

المجال الثالث: مجال التوافق النفسي

وكلما حدثت هذه الخبرات كلما أصبحت بنية الذات متصلبة وجامدة وهي تود من وراء ذلك المحافظة على النفس.

١٢ ـ يوجد في داخل كل فرد إتجاه نحو تحقيق ذاته ونحو تنمية هذه الذات.

أن مفاهيم التوافق النفسي ما هي إلا مفاهيم خاصة بالصحة النفسية، والتوافق هنا عبارة عن القيام بالسلوك المناسب لمثيرات البيئة، وهو سلوك مقبول ومفهوم. التوافق هو نوع من السلوك الذي يستطيع الفرد أن يتبناه في خبراته وفي حاجاته، وهذا يعني توافق السلوك مع التصورات والحاجات الخاصة بالفرد، ففي حالات الخلافات الزوجية نجد أن عملية التوافق هي الناتج بعد تصفية الخلافات. فانفصال الزوجين عن بعضهما أو اتفاقها على البدء من جديد حالتان تسمحان لكل منهما أن يحقق ذاته. والاساس في ذلك هو أن كلا منهما يستطيع أن يحقق التناغم النفسي الداخلي بين إدراكه لنفسه وإدراكه لمطالبه. في ضوء خبراته الجسدية والحسية.

إذا لم ينطبق ذلك على كل حالة على حدة فان هذا يؤدى إلى إحداث التوتر بعد ذلك. بعض التصورات والمواقف والخبرات والأساليب السلوكية تصبح غريبة على الفرد وتصبح مهددة له، وكلما زاد عدد هذا النوع من الخبرات المهددة التي يتحتم على الفرد مواجهتها كلما ازداد توتر الفرد نتيجة لهذه الخبرات. ورغم كل هذه الخبرات السالبة يبقي تصور واضح بخصوص

الطريقة التي يسعي بها الشخص لتحقيق حاجاته واشباعها، وهكذا يكون باستطاعة كل فرد قادر على التفكير أن يعرف ماذا عليه أن يشبع وماذا ينبغي عليه أن يعدل أو يؤجل.

المجال الرابع: السلوك وأسبابه

١٣ ـ السلوك هو الطريق الوحيد لمحاولة الفرد تحقيق أهدافه في إشباع حاجاته في إطار خبراته السابقة.

السلوك الهادف يتم دفعة في ثنايا الوجدان، ويظل الجانب الوجداني على علاقة بمحاولة الفرد لاشباع حاجاته في إطار خبراته السابقة.

وتعتمد شدة الوجدان على العلاقة بالمعني المدرك للسلوك الهادف بالنسبة لتحقيق ورفع كفاءة الكائن.

١٤ ـ الأساليب السلوكية إلى يقبلها الفرد هي في الغالب تلك التي تتفق مع مفهوم الفرد لذاتة.

١٥ ـ يمكن أن يحدث السلوك في بعض الحالات نتيجة للحاجات البيولوجية والخبرات التي لا يتم ترميزها. ومثل هذا السلوك يكون متعارضا مع بنية الذات. ولكن في هذه الحالة وغيرها من الحالات المشابهة نحد أن سلوك الفرد ليس سلوكه الفعلي.

المجال الخامس. تعديل السلوك والشفاء

١٦ ـ أحسن طريقة لفهم الفرد هي التي تبدأ بفهم الإطار الداخلي للفرد

نفسه.

١٧ ـ تحت شروط خاصة يمكن للفرد أن يختار بعض الخبرات التي لا تتفق مع بنيته النفسية، وهذا يؤدى إلى تعديل بنية الذات حتى يتمكن الفرد من تقبل هذه الخبرات على شرط الا تسبب لهذه الخبرات أي تهديد لبنيته النفسية.

١٨ ـ عندا يدرك الفرد عددا أكبر من خبراته البيولوجية ويضمها إلى بنيته الذاتية ويقبلها فانه يلاحظ أن نظامه القيمي الحاضر يتم تشويهه ويتم استبداله بنظام قيمي جديد.

١٩ ـ عندما يستطيع الفرد أن يدرك جميع خبراته الجسدية والحسية ويضعها في نسق متكامل فإنه تكون لديه درجة أكبر من الفهم للآخرين كما انه يسلك مع الاخرين بطريقة فيها تقبل لهم.

ويتحدث روجرز بعد ذلك عن الوسائل العلاجية التي يمكن عن طريقها تحقيق التوافق مرة أخرى، إذا أنه تحت ظروف معينة يمكن تعديل فكرة الفرد عن ذاته. وهي الفكرة التي قد تتكون بطريقة مشوهة كما رأينا نتيجة لامتصاص الفرد لقيم غيره واعتبارها قيمه هو. وبتعديل الفكرة عن الذات يصبح من الممكن إدخال خبرات جديدة في التكوين الشخصي للفرد، بعد أن كان ينكر ذلك على نفسه، وبالسماح لهذه الخبرات بأن تدخل ضمن التنظيم الشخصي أو تنظيم الذات بطريقة شعورية، يزول الشعور بالتناقض والصراع الذي يهدد وحدة الفرد، وبالتالي الشعور بالتوتر، ويتحقق التوافق.

ويعني ذلك أن الذات قابلة للتعديل ولكن «تحت ظروف معينة» هي ظروف العلاج غير الموجه (طريقة روجرز في العلاج النفسى) وعملية

العلاج النفسي هي عملية تهيئة جو للعميل لا يشعر فيه بأي تهديد للذات، فيتسني له بذلك أن يفحص عن كثب خبراته التي لا تتفق مع مفهومه عن ذاته. ويؤدي ذلك إلى أن يعيد النظر في ذلك المفهوم لكي يتمثل هذه الخبرات، أي أن روجرز يري أن أقصي درجات نمو الشخصية تتمثل في حالة توافق تام بين المجال الظاهري (عالم الخبرة) وبين مفهوم الذات. وهي حالة إذا ما تحققت فإنها تحرر الفرد من التوتر الداخلي ومن القلق، وتمكنه من الوصول إلى أقصي درجات التوافق الواقعي الذي يتمثل في نظام فريد للقيم، يشابه إلى حد كبير نظام القيم لدي أي فرد آخر في حالة توافق مماثلة.

مفهوم الذات الخاص

مفهوم الذات الخاص هو أخطر مستويات مفهوم الذات، وهو يختص بالذات الخاصة، أي الجزء الشعوري السري الشخصي جدا من خبرات الذات، والذي يقع في المنطقة الحدية بين الشعور واللاشعور. ومحتوي مفهوم الذات الخاص يكون عادة هاما وخطيرا، يحاول الانصهار في اللاشعور مثل أي خبرة من خبرات الذات، إلا أنه لأهميته وخطورته في حياة الفرد يقاوم هذا الانصهار.

ومحتوي مفهوم الذات الخاص يكون معظمه خبرات غير مرغوب فيها اجتماعيا (خبرات محرجة أو مخجلة أو معيبة أو بغيضة أو مؤلمة..) ولا يجوز إظهاره أو كشفه أو ذكره أمام الناس، وتنشط الذات تماما للحيلولة دون خروج محتواها. وهكذا يبدو مفهوم الذات الخاص وكأن العورة النفسية للفرد.

أن من السهل على الفرد الكشف عن مفهوم الذات الواقعي أو المدرك والاجتماعي والمثالي بدون اللجوء إلى حيل الدفاع النفسي، ولكن من الصعب جدا الكشف عن مفهوم الذات الخاص. ويعلم المرشدون والمعالجون النفسيون أن من السهل على العميل أن يقول إنه يكسب عيشه من التجارة ولكنه لا يفصح عن أنه يتاجر في المخدرات مثلا.

مفهوم الذات: أبعاده ووظائفه

إذا نظرنا إلى الآراء الأولى في تكوين الذات نجد أنها تؤكد طبيعته الاجتماعية فبينما كل الاتجاهات منشؤها الخبرة الاجتماعية، نجد أن اتجاهات الذات ينظر إليها على أنها نتاج للتفاعل بصفة خاصة، وذلك لأن:

نظريات نمو الذات تؤكد على أهمية إدراك الفرد لكيفية رؤية الأفراد الاخرين له.

تركيز الاهتمام على العملية أو الأسلوب الذي بواسطته يقارن الفرد أفكاره عن نفسه بالأنماط الاجتماعية الموجودة، مع التوقعات التي يعتقد أنها تكون لدي الأفراد الآخرين. وهذه الملامح تم التركيز عليها في الكتابات الأولى للذات التي تحدث عنها كولي Cooley الذي شبه إدراكنا لكيفية رؤية الآخرين لنا «بالذات المنعكسة» Looking glass self أي مفهوم الذات كما ينعكس من فكرة الآخرين عنا.

ويصل إدراك الذات إلى درجة من الوضوح عندما يصل الطفل إلى سن الثانية أو غالبا في سن الثالثة ويتأخر إدراك الذات لدي الطفل قبل هذه السن للأسباب الآتية:

تكون ذاكرة الطفل ضعيفة، وبالتالي فلابد من الانتظار حتى تنمو وظيفة الذاكرة بصورة أرقي.

وعلى فرض وصول الذاكرة إلى درجة كافية من النمو، فإن الطفل لا يكون لديه الأرضية الكافية من الخبرات لكي يستطيع أن يميز الذات عن البيئة.

عجز الطفل لغويا. وعلي الرغم من أن إدراك الذات يحتمل أن ينمو بدون اللغة. فإن ذلك يؤدى إلى أسلوب غير سليم في الإدراك مما يساعد على تداخل مفهوم الفرد عن نفسه مع البيئة المحيطة به.

وإذا تتبعنا مظاهر الارتقاء الاجتماعي وعوامله لدي الطفل في السنتين الثانية والثالثة من عمره، نجد أن المظهر الغالب على هذه المرحلة هو ازدياد الحساسية الاجتماعية بشكل واضح، إذ أن هذه الحساسية تتخذ شكلا إيجابيا في أول المرحلة يتجلي في الإقبال على الآخرين، ثم تتخذ شكلا سلبيا يبلغ قمته في منتصف الثالثة، ويستمر حتى أواخرها ويتجلي في معارضة الآخرين ومحاولة الانفراد بالعمل والرأي. وكلما تقدم العمر بالطفل نحو نهاية الرابعة ثم الخامسة ازداد بروز قطبي «الفردية» و«الاجتماعية» فيه. ومن ذلك أنه في نهاية الخامسة تبدو على الطفل صلابة الذات وبروز حدودها وعمق جذورها، وفي سن الخامسة كذلك يستطيع الطفل أن يوجه النقد إلى ذاته، وهذا دليل على ازدياد شعوره بذاته وفي سن السادسة يستطيع الطفل أن يدعي لنفسه عدة «أدوار أو شخصيات متباينة» وهذا يمكنه من تعميق الشعور بذاته عن طريق الشعور بتعدد إمكانياته. وفي السابعة يبلغ درجة من التحكم في سلوكه تمكنه من أن يفعل غير ما نرغب فيه دون تعبيرات انفعالية حادة. ثم يأخذ ارتقاء «الأنا» بعد ذلك أبعادًا أخرى في الجماعات التي تتكون في المرحلة

العمرية من ٨-١٢ سنة. فمن خلال هذه الجماعات يحاول أن يدعم ذاته. وبالتالي تكون وسيلة لزيادة شعور الطفل بذاته.

أما في مرحلة المراهقة فإن التغييرات المفاجئة الداخلية والخارجية لها أثرها في تغير مفهوم الذات لدي الشخص. فبعد أن كان الشكل الخارجي للجسم ذا قيمة ثانوية بالنسبة للطفل حتى الطفولة المتأخرة، ترتفع قيمته في مرحلة البلوغ حتى ليصبح بؤرة الشخصية وربما ساعد على ذلك نظرات الآخرين والقيم الاجتماعية السائدة. وهذه التغييرات جميعا ناتجة عن ازدياد حدة الصراع، وتكون اتجاهات النمو هذه بمثابة بذور لعدد من الانحرافات كالفشل والعصاب وربما الذهان والانتحار. وهذه الحقائق جميعا، ومظاهر الصراع الأقل من ذلك تشير إلى تضخم الشعور بالذات في فترة المراهقة وفي هذه الفترة نجد أن الذات المثالية للمراهق غالبا ما تدور حول البيئة الاجتماعية. وفي هذه المرحلة غالبا ما تؤثر المدرسة وجماعات الشباب ودور العبادة على مثاليات المراهقين.

وتصل قيمة إدراك الفرد لذاته عندما تكون خبراته في وحدة مرتبطة مع بيئته المتغيرة ويعرف ذاته جيدا عندما يميزها عن غيره من الأفراد، وكذلك عن العالم الخارجي بالنسبة لحياته هو، وهكذا فإن التغير المستمر في البيئة الخارجية يؤكد استقلال ذاته، ولذلك فإن الأطفال الذين ينتقلون عادة من بيئة إلى أخرى يكونون أكثر إدراكا لأنفسهم كأشخاص مستقلين عن الآخرين.

وتصور الفرد لذاته من خلال الأدوار الاجتماعية التي يمر بها يعتبر من العوامل الهامة التي تساهم في تكوين مفهوم الذات لديه. فكل مجتمع يضع للفرد مجموعه من أشكال الأدوار التي يقوم بها خلال مراحل حياته. وعلي ذلك فإن كل فرد عليه أن يقوم بهذه الأدوار أثناء مراحل نموه المختلفة. هذا

بالإضافة إلى أن كل فرد يكون له دور معين في أسرته، معتمدا في ذلك على بنيانها وتركيبها بما في ذلك من علاقات داخل أفراد الأسرة وعلاقته بهؤلاء الأفراد. أما خارج الأسرة فإن الفرد يشغل بعض الأدوار المعينة أثناء تواجده مع الجماعة إلى أن يصل إلى القيام بالدور المهني الذي يلعب دورا هاما في حياته، وجميع هذه الأدوار التي يمر بها وتؤثر في مفهومه عن ذاته، يكون لها أثرها الواضح في إجراء التغيرات المعينة على الذات، وكذلك يتغير مفهوم الفرد ذاته أثناء شغله لوضع جديد في التكوين الاجتماعي، وذلك لارتباطه بأفراد آخرين في البيئة لأن هؤلاء الأفراد الجدد يكون لهم ذات معنى بالنسبة له. بينما تصبح الارتباطات القديمة أقل أو أضعف تأثيرا. وبالدرجة التي يستطيع بها هؤلاء الأفراد التأثير على الفرد، تنشأ لديه مجموعة اتجاهات قوية نحو تغيير الذات والسلوك.

وعلي هذا يمكن أن نتصور كيف ينمو مفهوم الذات من الخبرات الجزئية التي يمر بها الفرد، فإن هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة، كما يترتب عليها نمو مفهوم عام عن الذات ككل. فمفهوم الذات ينشأ عن طريق تعميم الخبرات الانفعالية الإدراكية على الفرد باعتباره جزءًا من المجال الإدراكي الذي يتفاعل معه، بنفس الطريقة التي يكون بها الفرد المفاهيم الأخرى عن العالم المحيط به على المستوي الشعوري، وينمو مفهوم الذات بالتالي من احتكاك الفرد بالبيئة، وخاصة البيئة الاجتماعية، أي من علاقته المرنه بالعالم الخارجي، وخاصة المجتمع الذي يتكون من الأفراد الآخرين. وعلي ذلك فإننا لا نستطيع أن ندرك الذات إلا في علاقاتها بالمواقف الخارجية.

أما عن وظائف مفهوم الذات، فقد أشار كل من روجرز (١٩٤٧) وريني Rany (١٩٤٨) وستوك Stock (١٩٤٩) إلى أن الذات عامل أساسي في الشخصية وكذلك في القيام بالسلوك وكلهم أجمعوا الرأي على أن تقبل الذات وتقبل الآخرين يتصل كل منهما بالآخر ويلعب دورا هاما في الصحة النفسية، وكذلك في التوافق. وطبقا لآراء الكتاب السابقين، وكذلك لآراء ماسلو Maslow (١٩٥٦) وفراندما Frandma (١٩٦٤)، فإن وظائف الذات هي عبارة عن أداة للدفع والتكامل والتنظيم وبناء متغييرات الخبرة.

ومن العرض السابق عن تكوين مفهوم الذات ونموه خلال مراحل حياة الفرد، يتضح لنا أنه «تركيب ديناميكى»، وظائفه الدفاعية التكامل والتوافق وتنظيم عالم الخبرة المتغيرة في الموقف الذي يوجد فيه الفرد. وعلي ذلك فإنه ينظم السلوك وأن هذه الوظيفة تنمو كإنتاج متعلم للتفاعل الاجتماعي مع الاتجاه الداخلي للإبقاء على الذات، ولذلك فإنها تتغير تحت حالات معينة.

ويمكن الاستفادة من مفهوم الذات في معرفة مدي التطابق بين الذات المدركة والذات المثالية، وفي معرفة قوة عاطفة الذات، وكذلك معرفة مدي التوافق الشخصي العام، والعلاقات العائلية المتوافقة، الاتساق، المسئولية، الثبات.

مفهوم الذات وخصائص السلوك

رأينا في الصفحات السابقة كيف أن الذات تتكون من خلال التفاعل المستمر بين الكائن الحي والبيئة التي يعيش فيها، وخاصة ذلك الجزء من البيئة الذي يتكون من الآخرين المحيطين بالفرد، باعتبار أنهم مصدرًا لإشباع

الفرد أو لإحباطه، وكذلك مصدرًا لتقييمه المستمر، فمن تقديرات الآخرين للفرد ومن إشباعهم أو إحباطهم له أو من ثوابهم أو عقابهم يكون الفرد فكرته أو مفهومه عن نفسه أو عن ذاته ويتكون هذا المفهوم بشكل ثابت مستقر من مجموعة من الصفات أو القيم والاتجاهات، فالطفل في أثناء تفاعله مع العالم المحيط يتعلم ضمن ما يتعلمه، أن يميز نفسه عن بقية هذا العالم. ثم يدرك بعد ذلك أن هناك أشياء تنتمي إليه وأخري لا تنتمي إليه. ويتطور هذا الإدراك حتى يصبح مفهوما عن الذات في علاقتها بالبيئة، ويتخذ هذا المفهوم قيمة معينة وبالتالي فإن الذات لا تتميز فقط من الناحية الإدراكية، بل تكتسب أيضا قيمة معينة أما إيجابية وأما سلبية.

وفي هذا الإطار ينظر الفرد إلى كل خبرة لا تتسق مع فكرته عن ذاته على أنها تهديد له وتهديد لوحدة الذات التي يسعي إلى تحقيقها. ولذلك ينكر الفرد الإدراك الذي لا يتفق مع المفهوم الذي يكونه في ذاته، أو قد يحرف هذا الإدراك ويشوهه بحيث يمكن قبوله وكلما زاد إدراك الفرد بالتهديد، عمل على تقوية وسائل الدفاع فيشوه من الحقائق التي تتعارض مع فكرته عن ذاته، ويباعد بين ذاته وبين الواقع، ويقف جامدًا من الصورة المشوهة التي كونها عن نفسه، فتقل بذلك إمكانيات التوفيق بين الذات وبين الخبرات التي لا تتفق معها، كما تقل الفرص لتعديل الفكرة عن الذات، مما يكون نتيجته أخيرا صعوبة تحقيق التوافق ويقع الفرد فريسة للمرض النفسي.

وسنري في العرض التالي إلى أي مدي يؤثر مفهوم الذات على السلوك وعلي الشخصية في عرض الاتجاهات التالية لدي المراهق.

إن أفكار واتجاهات المراهق التي تتعلق بنفسه «بذاته» تؤثر وتتأثر باستجابة كل شيء يحدث له أثناء فترة المراهقة وهذا يعني بالنسبة له بناء تكوينه على أي شكل يكون، أفراحه وأحزانه، وآماله ومخاوفه ميوله ومشكلاته، والذات كما هو معروف لنا تشتمل على كل الأفكار والمشاعر التي تكون كذلك معتقداته الدينية وقيمه، وتحمل في طياتها المفاهيم التي كونها عن ماضيه، وعن توقعاته المستقبلة.

ومن مظاهر السلوك الواضحة في المراهقة، تقبل الذات ورفض الذات، فقد تبين أن المراهق المتقبل لذاته يكون لديه تقييم حقيقي لقدراته واثقا من مستوياته ومعتقداته، وذلك بدون أن يكون عبدا لآراء الآخرين، وكذلك يستطيع تقدير إمكانياته تقديرا واقعيا بدون أي لوم ذاتي غير مقبول، والمراهقين المتقبلين لذواتهم يتعرفون على ما لديهم من قدرات، ويكونون متحررين في رسم صورة عن أنفسهم، وهم كذلك يتعرفون على نواحي قصورهم بدون أي حاجة إلى لوم أنفسهم، ومن بين الخصائص الواضحة لتقبل الذات لديهم تلقائية ومسئولية الذات.

أما رفض الذات، فإنه يشتمل على الاتجاهات الرافضة للذات وكذلك على عدم الثقة بالذات، وعدم الشعور بالاعتبار، وعدم الإحساس بالاستحقاق وللارتياح والنجاح والمكافأة، وفي أحد الجوانب شديدة القسوة لرفض الذات نجد الشعور بالذنب، وكذلك من مظاهر رفض الذات، نقد الذات الشديد، على الرغم من أن نقد ا لذات الشديد، ليس في حد ذاته دليلا على الرفض، ومع أن الذين يكون لديهم تقبل للذات يكونون قادرين على تعرف واكتشاف أخطائهم، نجد أن نقد الذات يكون دليلا على رفض الذات عندما

يشعر الشخص داخليا ـ طبقا لمستوي معين من التقدير ـ أنه ليس على صواب ومخطئ، أو عندما يأسف على نفسه لفشله في الوصول إلى مستوى معين من الكمال لا أحد يستطيع أن يدركه. والمراهق الذي يرفض ذاته بشده يكون عادة عدوا لنفسه، لأنه يصب على نفسه كل القسوة التي اكتسبها، ويضيف إليها عنف وقسوة البيئة.

وقد ينظر المراهق العادي إلى نفسه بمجموعة من الاعتبارات الموافقة وغير الموافقة لذاته ولكن التوازن يكون في جانب الموافقة أكثر منه في جانب عدم الموافقة، وقد تحدث زيادة في تقبل الذات مع تقدم العمر وبعض المراهقين يميلون إلى تفضيل مقارنة أنفسهم بالآخرين في بعض الخصائص عن خصائص أخرى. ويمكن القول أن بعض المراهقين يعتقدون أن آباءهم يضعونهم في مرتبة أقل مما هم عليه فعلا. ويعتقد المراهقون أن الأباء لديهم الميل إلى الاستهزاء بهم والتقليل من شأنهم.

وتلعب صورة الذات Self-image دروا هاما في السلوك، ولما كانت صورة الذات تتضمن دائما كل ما ينسب إلى الخصائص التي تميز الفرد بالإضافة إلى أنها تعكس له آراء الآخرين عنه، لدرجة أنه يستعمل عادة أو الصفات التي تطلق عليه من بيئته الاجتماعية ويتأثر بها لذلك فإن صورة الذات غالبا ما يكون لها الشكل الاجتماعي القوي.

والخصائص الجسمية لدي المرهق تشكل أهمية كبيرة بالنسبة لصورته و فكرته عن ذاته كما تبدو في نظر الآخرين: وأن تأثيرات التغيرات في الجسم وفي البناء وفي القوة وإطار الشكل على تقييم المراهق لذاته، تكون في كثير من المظاهر مهمة كالتغيرات نفسها لأنها تكون الصورة الذهنية عن الجسم لديه Body Image.

وأن اهتمام الفرد بجسمه يرجع إلى سن الطفولة الأولى، إذ أن الطفل يواجه مهمة شاقة تتمثل في قدراته على أن يتحد مع جسمه، لهذا يميل طفل الثالثة إلى الكشف عن جميع أجزاء جسمه، وفي الخامسة قد يقارن نفسه بغيره من الأطفال ويتجدد هذا الميل في المراهقة، إذ لا يقتنع المراهق بأن يكتشف تغيراته الجسمية، فقط بل يحاول تتبع هذه التغيرات بين زملائه المراهقين.

والتغيرات الجسمية التي تحدث له في فترة المراهقة تترابط بدرجة كبيرة مع الخبرات التي تساعده على إدراك ذاته الجسمية Physical self وتؤكد له أهمية القوي الجسمية، وتتأثر صورته عن جسمة جسمه تتأثر كذلك بالخبرات التي تساعده على أن ينظر إلى نفسه على أنه قوي أو ضعيف جسمانيا، عرضه للهجوم أو الانتقاد، غير قادر على الدفاع عن نفسه وعن ذاته.

والقدرة العقلية لدي المراهق تلعب دورا هاما هي الأخرى في تكوين صورته عن ذاته حيث يلاحظ خلال سنوات الدراسة أن القدرات العقلية للأطفال توضع باستمرار تحت الاختبار وذلك بواسطة المدرسين والآباء والأفراد أنفسهم وفي المدرسة يكتشف المراهق أنه إما أن يكون سريعا أو متوسطا أو بطيئا في الفهم وذلك بمقارنة نفسه بالآخرين، وذلك نظرا لما يعطيه معظم المدرسين في كثير من المدارس من الأهمية الكبيرة للتحصيل والمعرفي الذي يمكن التلميذ من تعلم المفاهيم الأكاديمية أكثر من المظاهر الأخرى التي تتعلق بحياته وبشخصيته، ولذلك فإن الفرد الذي يكون واثقا من قدرته العقلية، يستطيع أن يتخيل بحريه المهنة التي يريد أن يعمل بها، ويستطيع أن يري نفسه على أنه واحد من أحسن العاملين بها. وبالتالي فإنه

يعتقد أنه يستطيع أن يتحرك في إطار عقلي تقوده إليه ميوله واتجاهاته.

ويتأثر مفهوم الذات إلى حد كبير بالخصائص أو المميزات التي تنسب إلى الأسوة فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالإعجاب والتقبل يرفع من شأن ذكائه واهتماماته ومهارته، وفي أغلب الأحوال يتجنب اختبار قدراته وخصائصه في مواقف حقيقية، ويتأثر مفهوم الذات لديه كذلك إذا هو قارن نفسه بجماعة من الأفراد أقل قدرة منه فيزيد من قيمتها، وكذلك فإنه ينتقص من قيمته إذا كانت المقارنة مع أفراد أعلي منه شأنا، لدرجة أنه ربما يشعر بالنقص بدرجة غير حقيقية إذا ارتبط والداه في علاقات مع جماعة من الأفراد يكون مستواهم الاقتصادي أعلي من مستوى أسرته، وكذلك داخل المدرسة واشتراكه في جماعة من جماعات النشاط، ومحاولته مسايرة الأساليب التي تتبعها هذه الجماعة، وفي أثناء احتكاكه وتعلمه من الجماعة تتاح للفرد بعض الفرص التي يمكنه منها الاختيار والتقبل بصورة أفضل وأدق، كما تتاح له إمكانية رفض التأثيرات التي تقع عليه من الآخرين الذين لا يتفق معهم ولا يتقبلهم، وهذا كله يدل على مدي أهمية المؤثرات الاجتماعية والدور الذي تلعبه في تكوين مفهوم الذات لدي الفرد.

ثانيا الذكاء العاطفي

مولد مفهوم الذكاء العاطفي:

ليسمح لي القارئ العزيز أن أنقل له الحدث الذي ولد فكرة الذكاء الوجداني في رأس دانييل جولمان مؤلف كتاب «الذكاء العاطفي» بنفس النص دون تدخل:

«مازلت أذكر ذلك المساء شديد الرطوبة من أحد أيام أغسطس في مدينة نيويورك، حيث التجهم والتوتر السمة الغالبة على وجوه الناس. كنت في طريق عودتي إلى الفندق، وبينما كنت أصعد إلى الحافلة المتجهة إلى شارع ماديسون، شد انتباهي سائق الحافلة ـ وكان رجلًا في منتصف العمر أسمر اللون، ترتسم على وجهه ابتسامة دافئة ـ الذي حياني بود: «مرحبًا، كيف حالك؟»، وبعد أن أخذت مكاني سمعته يرحب بكل راكب يصعد إلى الحافلة وهو يشق طريقه ببطء شديد وسط زحام المدينة. وكانت ملامح الدهشة تبدو على ملامح كل راكب مثلي تمامًا. ولأن الجميع استغرقهم المزاج الكئيب لذلك المساء الشديد الرطوبة، لم تحظ تحية السائق بالرد إلا من عدد محدود منهم. غير أنه مع تقدم مسيره وسط الزحام الخانق إلى وسط المدينة حدث تحول بطيء وسحري داخل الحافلة. فقد ظل السائق يجري «مونولوجًا» مع نفسه شد اهتمام جميع الركاب. سمعناه يعلق بصوت مرتفع على كل ما نراه من النوافذ حولنا مثل: «في هذا المحل تخفيض هائل في الأسعار»، أو «في هذا المتحف معرض رائع»، أو «هل سمعتم عن الفيلم الجديد الذي بدأ عرضه في هذه السينما؟..» ومع الوقت انتقلت عدوى ابتهاجه بما تتمتع به المدينة من إمكانات ثرية إلى الركاب. ونزل كل فرد في محطته، وقد خلع عن وجهه ذلك القناع المتجهم الذي صعد به. وعندما كان السائق يودع كلا منهم بقوله: «إلى اللقاء.. يومًا سعيدًا..» كان الرد يأتيه بابتسامة جميلة على الوجوه. لقد انطبع هذا الموقف في ذاكرتي قرابة عشرين عامًا. وكنت وقتها قد انتهيت رأسًا من إعداد رسالتي لنيل الدكتوراه في علم النفس. لكن الدراسات السيكولوجية في تلك الأيام لم تكن تبدي اهتمامًا يذكر بالكيفية

التي يمكن أن يحدث بها مثل هذا التحول. إذ لم يكن العلم السيكولوجي يعرف سوي القليل، وربما لم يكن يعرف شيئًا أصلًا عن آليات العاطفة. ومع ذلك فكلما تخيلت انتشار «فيروس» المشاعر الطيبة بين ركاب الحافلة، اعتبرت ذلك السائق مصلحًا يجوب المدينة، أو «باعث السلام في مجموعة من البشر»، بمقدرته السحرية على التخفيف من حالة التجهم الشديد البادية على وجوه الركاب، فإذا بقلوبهم تنفتح قليلًا، ويتحول التجهم المرسوم على الوجوه إلى ابتسامة».

هذا النموذج ـ رغم بساطته ـ يوضح عناصر الذكاء الوجداني المرتفع لدي سائق الحافلة، فهو قد أدرك تأثير ظروف ذلك اليوم (من رطوبة عالية وازدحام شديد) على ذاته هو أولًا، وأدرك معاناة الركاب من مثل ما يعاني، ثم استطاع أن يسيطر على مشاعره السلبية ويطلق العنان لمشاعر إيجابية من التعاطف والود والمحبة، وقد تفجرت هذه المشاعر الإيجابية بداخله من خلال إدراك إبداعي استطاع من خلاله أن يخترق سحب الكآبة والرطوبة والزحام ليري مواطن الجمال في المدينة فيبتهج بها أولًا ثم ينقلها في كرم ومودة وحب إلى كل ركاب الحافلة لتنتقل من خلالهم إلى باقي أنحاء المدينة.

وهؤلاء الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني المرتفع ربما يكونون متوسطي الذكاء العقلي، ومع هذا نجدهم يحققون نجاحات هائلة في الدراسة والعمل والعلاقات الاجتماعية والزواج ونجدهم متألقين لامعين في مجالاتهم، ومن هنا نشأت فكرة أن للإنسان عقلين: عقل مفكر (موضوعي تحليلي تجريدي) وعقل وجداني عاطفي، وسوف نركز في حديثنا في هذه الدراسة على العقل الوجداني العاطفي.

يقول جولمان إن فهم الذكاء الوجداني العاطفي يعتمد على مفهوم هوارد جاردنر في الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences وخاصة الذكاء العاطفي الشخصي Intrapersonal Emotional Intelligence والذكاء البين شخصي Inte-personal Intelligence .

وقد اكتشف ماير أن الناس يميلون إلى اتباع أساليب متميزة للعناية بعواطفهم والتعامل معها كالتالي:

الوعي بالذات: يتوفر بشكل خاص لدي الأشخاص الذين يدركون حالاتهم النفسية في أثناء معايشتها، بصورة متفهمة وواعية لما يخص حياتهم الانفعالية، ويمثل إدراكهم الواضح لانفعالاتهم أساسًا لسماتهم الشخصية، فهم شخصيات استقلالية، واثقة من إمكاناتها، ويتمتعون بصحة نفسية جيدة، ويميلون أيضًا إلى النظر للحياة نظرة إيجابية، وعندما يتكدر مزاجهم لا يجترون ذلك المزاج السيء ولا يستبد بأفكارهم، فهم قادرون على الخروج من مزاجهم السيء في أسرع وقت ممكن. باختصار تساعدهم عقلانيتهم على إدارة عواطفهم وانفعالاتهم.

الغارقون في انفعالاتهم: وهم هؤلاء الأشخاص الذين يشعرون غالبًا بأنهم غارقون في انفعالاتهم، عاجزون عن الخروج منها، وكأن حالتهم النفسية قد تملكتهم تمامًا. ويتصفون أيضا بالمزاج المتقلب كما انهم يكونون غير مدركين لمشاعرهم إلى الدرجة التي يضيعون فيها ويتوهون عن أهدافهم إلى حد ما، ومن ثم فهم قليلًا ما يحاولون الهرب من حالتهم النفسية السيئة، كما يشعرون بعجزهم عن التحكم في حياتهم العاطفية. إنهم أناس مغلوبون على

أمرهم، غير قادرين على السيطرة على عواطفهم.

المتقبلون لمشاعرهم: وهم الاشخاص الذين على الرغم من وضوح رؤيتهم لمشاعرهم، فإنهم يميلون لتقبل حالتهم النفسية دون محاولة لتغييرها. وهناك مجموعتين من المتقبلين لمشاعرهم: المجموعة الأولى تشمل الأشخاص ذوي الحالات المزاجية الجيدة، ومن ثم ليس لديهم دافع لتغييرها. والمجموعة الثانية تشمل من لهم رؤية واضحة لحالتهم النفسية، ومع ذلك فحين يتعرضون لحالة نفسية سيئة يتقبلونها كأمر واقع، ولا يفعلون أي شيء لتغييرها على الرغم من اكتئابهم، وهذا النموذج من المتقبلين يدخل في إطار المكتئبين الذين استكانوا لليأس.

والعقل الوجداني العاطفي ليس كيانًا معنويًا هائمًا في الفراغ ولكنه يستند إلى تركيب تشريحي ووظائف فسيولوجية واضحة، فهناك ما يسمي بالنظام الطرفي Limbic System وهو ما يقع في المنطقة الوسطي من المخ حيث تعلوه القشرة المخية Cerebal Cortex ويليه من أسفل جذع المخ Brain Stem، وفي وسط الجهاز الطرفي توجد لوزتين تسمي كل واحدة منهما Amygdala، وقد تبين من الدراسات الفسيولوجية العصبية أن هاتين اللوزتين يستقبلان ويرسلان كل الرسائل الوجدانية، وهما لا يعملان منفصلين عن باقي أجزاء المخ بل لهما اتصالات هامة بتلك الأجزاء وخاصة القشرة المخية حيث تنجز المهام التحليلية واللغوية وحيث الذاكرة العاملة.

يقول جولمان: إن العقل الوجداني العاطفي يقوم بفحص كل ما يقع لنا لحظة بلحظة ليتبين ما إذا كان ما يحدث الآن يشبه حدثًا وقع في الماضي

وتسبب في إيلامنا أو إثارة انفعالاتنا. فإذا حدث هذا تدق اللوزة Amygdala ناقوس الخطر لتعلن عن وجود طوارئ وتحرك السلوك في أقل من الثانية. وهي تقوم بهذا التحريك بسرعة تفوق ما يحتاجه العقل المفكر ليتبين ما يحدث وهذا يفسر لنا كيف يسيطر الغضب أحيانًا ويدفع الإنسان لإرتكاب أفعال يتمني لو لم يكن ارتكبها. إن العواطف تؤثر في التفكير التحليلي، فإذا كان الاتصال بينهما ناضجًا وسليمًا فإننا نستطيع أن نتحكم في استجاباتنا لما ترسله اللوزة من رسائل حيث تستطيع القشرة المخية Cerebral Cortex أن توقف الهجوم، فكل إنسان يغضب، ولكن ليس كل إنسان يستجيب استجابات تتسم بالعنف، أما الذين يعانون من حزن أو غضب أو قلق مرضي فيكون نشاط اللوزة Amygdala لديهم سابق للنشاط التحليلي الذي تقوم به القشرة المخية.

الأبعاد الخمسة للذكاء الوجداني العاطفي:

يشير جولمان إلى وجود خمسة أبعاد للذكاء الوجداني العاطفي وهي:

١ ـ الوعي بالذات (Self – awareness):

الوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس وحسن إدارتها، فنحن في حاجة دائمًا لمعرفة مواطن القوة ومواطن الضعف لدينا بشكل موضوعي، ونتخذ من هذه المعرفة أساسًا لقدراتنا. كما أننا بحاجة لأن نتعلم منذ الصغر التعرف على مشاعرنا وتسميتها التسمية الصحيحة فلا نخلط بين القلق والاكتئاب والغضب والشعور بالوحدة والشعور بالجوع.. الخ. فهذا الوعي الموضوعي

بالذات يجعلنا أكثر كفاءة في إدارتها ويجعل قراراتنا أقرب للصواب. (إدارة الشعور بطرقة محايدة ـ تمييز المشاعر بصفة مستمرة).

٢ ـ ضبط الانفعالات: (Handling emotions generally)

نحن نحتاج أن نعرف كيف نعالج ونتناول المشاعر التي تؤذينا وتزعجنا وتلك التي تسعدنا. وهذا المران المستمر في المعرفة والمعالجة والتناول يزيدنا خبرة يومًا بعد يوم في إدارة جهازنا الوجداني العاطفي لنستفيد من مميزاته الهائلة ونتجنب مخاطره الضارة. (التعامل مع المشاعر بشكل صحيح ـ القدرة على تهدئة النفس ـ القدرة على التخلص من القلق والحزن).

٣ ـ الدافعية (Motivation):

إن وجود دوافع قوية تحثنا على التقدم والسعي نحو أهدافنا هو العنصر الثالث للذكاء الوجداني. ويعتبر الأمل مكون أساسي في الدافعية، أن يكون لدينا هدف وأن نعرف خطواتنا خطوة خطوة نحو تحقيقه، أن يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السعي. (دعم المشاعر لخدمة هدف معين ـ تأجيل الاشباع والتحكم في الاندفاع ـ القدرة على الدخول في حالة التدفق والإنجاز).

٤ ـ (التفهم والتعاطف وتمييز مشاعر الآخرين): (Empathy):

التعاطف العقلي (التفهم) هو المكون الرابع في الذكاء الوجداني ويعني: قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم أو تعبيرات وجوههم وليس بالضرورة مما يقولون. إن معرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية نراها حتى لدي الأطفال. يقول جولمان أن الطفل في الثالثة من عمره والذي يعيش في أسرة محبة يسعي لتهدئة غيره من الأطفال أو التعاطف معهم إذا بكوا، على حين أن

الأطفال الذين يسيء آباؤهم معاملتهم أو يهملونهم فإنهم يصرخون في وجه الطفل الذي يبكي وأحيانًا يضربونه. (الادراك المتسم بالتعاطف ـ التوحد مع ما يحتاجه الآخرون أو ما يريدونه).

ويؤكد جولمان أن الذكاء الوجداني متعلم، وأن التعلم يبدأ منذ السنوات الأولى في الحياة ويستمر. وقد توصل جولمان إلى أن التعاطف هو الذي يكبح قسوة الإنسان، وهو الذي يحافظ على تحضر الإنسان، وأن الذكاء الوجداني لا يرتبط بنسبة الذكاء العقلي المعروفة.

٥ ـ المهارات الاجتماعية (Social Skills):

كلما كان الإنسان مزودًا بمهارات اجتماعية مناسبة وكافية كلما كانت قدرته على التعامل مع المواقف والأزمات أفضل. أما أولئك الذين يفتقرون للمهارات الاجتماعية فإنهم يتخبطون ويعانون من اضطرابات سوء التوافق. (المهارة في التعامل مع مشاعر الآخرين ـ التعامل بود مع الآخرين).

أهمية الذكاء الوجداني

١ ـ يلعب الذكاء الوجداني العاطفي دورًا هامًا في توافق الطفل مع والديه وإخوته وأقرانه وبيئته بحيث ينمو سويًا ومنسجمًا مع الحياة، كما أنه يؤدى إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الدراسي.

٢ ـ يساعد الذكاء الوجداني العاطفي على تجاوز أزمة البلوغ وسائر الأزمات بعد ذلك مثل أزمة منتصف العمر بسلام.

٣ ـ يعتبر الذكاء الوجداني العاطفي عاملًا مهمًا في استقرار الحياة الزوجية

فالتعبير الجيد عن المشاعر وتفهم مشاعر الطرف الآخر ورعايتها بشكل ناضج، كل ذلك يضمن توافقًا زواجيًا رائعًا.

٤ ـ والذكاء الوجداني العاطفي وراء النجاح في العمل والحياة، فالأكثر ذكاءًا وجدانيًا محبوبون ومثابرون وتوكيديون، ومتألقون وقادرون على التواصل والقيادة ومصرون على النجاح.

ونظرًا لتلك الأهمية البالغة للذكاء الوجداني العاطفي، فقد أوصي علماء النفس بتنميته من خلال دروس تعليمية ودورات تدريبية وورش عمل بهدف الوصول إلى درجات عالية من الذكاء الوجداني، وهو ما نطلق عليه النضج الوجداني، وسوف نتحدث عنه الآن بشيء من التفصيل نظرًا لأهميته

المجالات الأربعة للذكاء الوجداني العاطفي عند جولمان Goleman

وضع جولمان أربعة مجالات للذكاء العاطفيّ. نعرضها فيما يلي:

المجال الأول: الوعي بالذات ـ الوعي بالذات الجدانية العاطفيّة. ـ دقة التقدير الذاتي ـ والثقة بالنفس.

المجال الثاني: ادارة الذات والتحكم الذاتي في العواطفّ ـ الشفافية والنقاء ـ الاعداد للانجاز ـ المبادرة ـ التفاؤل ـ الضمير اليقظ.

المجال الثالث: الوعي الاجتماعيّ الصحيح ـ الوعي المنظم ـ الاعداد للخدمات.

المجال الرابع: ادارة العلاقات اي القيادة السليمة ـ التأثير في الآخرين وتطويّرهم ـ تشجيع احداث التغيير ـ ادارة الخلافات والصراع. بناء وتقوية

الترابط وتحفيز العمل الجماعيّ والتعاون. الاتصالات.

المقاييس المختلفة للعمر

لا يعيش الإنسان عمرا واحدا، وإنما يعيش عدة أعمار مختلفة نشير إليها فيما يلي:

١ ـ العمر الزمني (Choronological age):

هو عدد السنوات التي عاشها الإنسان في الحياة.

٢ ـ العمر العقلي (Intellectual age):

وهو يشير إلى ما إذا كان ذكاء هذا الشخص أقل أو أكثر أو مساوي لعمره الزمني (أي الذكاء بالنسبة للعمر الزمني).

٣ ـ العمر الاجتماعي (Social age):

وهو يقارن النمو الاجتماعي للشخص بعمره الزمني، بمعنى: «هل هذا الشخص يتعامل مع الناس اجتماعيًا كما يتوقع لمن هم في مثل عمره الزمني؟».

٤ ـ العمر الوجداني (Emotional age):

وهو يقارن النضج الوجداني للشخص بعمره العقلي، بمعنى: «هل هذا الشخص يتعامل مع مشاعره كما يفعل من هم في مثل عمره الزمني؟».

وهذه الأنواع المختلفة من الأعمار لا تسير متوازية ومتساوية في أغلب الأحوال، فنجد بعضها يسبق الآخر، وكلما كانت المسافة كبيرة بينها كلما

أدي ذلك إلى اضطراب التوافق فنجد مثلًا رجلًا قد بلغ الستين من العمر ولكن علاقاته الاجتماعية تشبه إلى حد كبير علاقات المراهقين، كما أن نضجه الوجداني لا يتعدي نضج الأطفال.

ونحن ليست لنا سيطرة أو تحكم في عمرنا الزمني، ولكن من الممكن لنا السيطرة بدرجة منخفضة على العمر العقلي، أما العمر الاجتماعي والعمر الوجداني فمن الممكن تنميتهما وتحسينهما بدرجة كبيرة وصولًا إلى النضج الاجتماعي والنضج الوجداني.

ولكي نفهم أنفسنا أكثر ونعرف أين نحن من مراحل النضج الوجداني فسوف نستعرض خصائص تأخر النضج ثم خصائص النضج.

خصائص تأخر النضج الوجداني

١ ـ اضطراب المشاعر: ويظهر في: ثورات الهياج الانفعالي، السلوك الاندفاعي، الاستجابات الزائدة عن الموقف، الحساسية الزائدة، عدم تحمل الإحباط، نوبات الغضب الحادة، تقلبات المزاج، الغيرة الزائدة، عدم القدرة على التسامح، عدم تحمل الألم، عدم القدرة على السيطرة على الانفعال.

٢ ـ الاعتمادية الزائدة: إن النمو الطبيعي للإنسان ينتقل من الاعتمادية إلى الاستقلال إلى الاعتمادية المتبادلة (كل منا يحتاج الآخر).

والشخص الاعتمادي يحتاج الآخر بشكل زائد وممتد أكثر من اللازم، وهو لا يستطيع اتخاذ قرار بمفرده، ويسهل قياده، ويخاف التغيير ويفضل البقاء كما هو لأنه لا يتحمل تحديات التغيير. ويبدو أن الناس المحافظين

والمتحفظين أكثر من اللازم ينتمون إلى هذه الطائفة من الناس.

٣ ـ الرغبة في الإشباع الآني: بمعنى أنهم يرغبون في الحصول على ما يريدون من اهتمام وإشباع في اللحظة الحالية، وليست لديهم القدرة على تأجيل إشباع بعض الرغبات سعيًا لمستوي إشباع أفضل، فهم يريدون كل شيء الآن وحالًا.

وهؤلاء الأشخاص يتميزون بالسطحية وعدم القدرة على التفكير وهم مندفعون غالبًا، وولاؤهم لا يستمر إلا بقدر ما يحققون من فائدة من العلاقة. وهم يهتمون بالأشياء الهامشية، وقيمهم الأخلاقية سطحية وهشة، كما أن حياتهم الاجتماعية والمالية تتسم بالعشوائية والاضطراب.

٤ ـ عدم القدرة على التعلم من خبرات الحياة (وجهة الضبط الخارجية): حيث أنه يري أن ما يحدث له دائمًا هو نتيجة الحظ أو الظروف أو أخطاء الآخرين، لذلك لا يسعي إلى التغير للأفضل بل يظل يكرر أخطاءه مرة بعد مرة.

٥ ـ التمركز حول الذات: والعلامة الأهم للتمركز حول الذات هي الأنانية، والأنانية تكون مصحوبة بانخفاض تقدير الذات، فالشخص الأناني لا يعطي اعتبارًا للآخرين وهو في نفس الوقت لا يعطي إلا اعتبارًا ضئيلًا لنفسه. وهذا الشخص مشغول دائمًا بأحاسيسه ومشاعره فقط ويطلب ـ بشكل زائد ـ الاهتمام والرعاية والتعاطف والإشباع من الآخرين. وهو لا يستطيع أن يري نفسه بواقعية، ولا يتحمل مسئولية أخطائه أو قصوره، ولا يستطيع أن ينقد نفسه نقدًا بناءًا، وليست لديه الحساسية

لأحاسيس الآخرين.

علامات النضج الوجداني

١ ـ القدرة على أن يُحِب ويُحَب: ذلك الشخص لديه إحساس بالأمان والثقة، ولذلك يستطيع أن يعبر بمرونة عن مشاعر حبه تجاه الآخرين كما أنه يستطيع أن يستقبل منهم مثل تلك المشاعر دون خوف أو خجل.

٢ ـ القدرة على مواجهة الواقع والتعامل معه: الأشخاص الناضجون يواجهون الواقع كما هو ويعرفون أن أقرب طريق لحل المشكلات هو التعامل معها فورًا.

٣ ـ الإهتمام بالعطاء بنفس قدر الإهتمام بالأخذ: إن الإحساس بالأمان لدي الناضجين وجدانيًا يسمح لهم بإعطاء الاعتبار لاحتياجات الآخرين، ويسمح لهم بالبذل لهم سواء بالمال أو الوقت أو الجهد لتحسين نوعية حياة أولئك الناس الذين يحبونهم. وهم قادرين أيضًا على تقبل عطاءات الآخرين لهم. فالتوازن والنضج يسيران جنبًا إلى جنب.

٤ ـ القدرة على النظر إلى خبرات الحياة بشكل إيجابي: من علامات النضج أن يري الإنسان في خبرات حياته شيئًا إيجابيًا دائمًا، فهي إن كانت خبرات سارة استمتع بها، وإن كانت خبرات مؤلمة فهو يتقبل مسئوليتة الشخصية عنها ويكون واثقًا أنه سيتعلم منها لتحسين نوعية حياته المقبلة. وعندما تسير الأمور على غير ما يريد فإنه يترقب الفرصة

لتحقيق النجاح.

وهذا الشخص لا يتنكر لأي من خبرات حياته لأن التنكر لخبرة ما أو فترة ما من حياة الإنسان يترك مكانها فجوة سوداء تهدد أمنه واستقراره. فكل خبرة وكل موقف في حياتنا هو جزء من تاريخنا الشخصي نعتز به لأنه يبني خبرتنا المتراكمة.

٥ ـ القدرة على التعلم من الخبرات (وجهة الضبط الداخلية):

وهي القدرة على تحمل مسئولية الأخطاء، والقدرة على النقد الذاتي والتغير للأفضل حتى لا تتكرر نفس الأخطاء السابقة، فالشخص الناضج لا يلقي اللوم على الحظ أو الظروف أو الآخرين بل يراجع نفسه ويتعلم من أخطائه وخبراته.

٦ ـ القدرة على تحمل الإحباط: فعندما يواجه الشخص الناضج إحباطًا فإنه لا يتجمد في مكانه ولا تتوقف أنفاسه ولا يسب القدر أو الدهر (كما يفعل غير الناضجين) وإنما يحاول التعامل بطرق أخرى مع المشكلة ويجرب حلولًا جديدة ومبتكرة ويتحرك في اتجاهات شتي حتى يتغلب على المصاعب التي واجهته.

٧ ـ القدرة على التعامل الإيجابي مع مشاعر العدوان: عندما يتعرض الشخص الناضج لإحباط فهو لا يبحث عن شخص آخر يلقي عليه اللوم (كما يفعل غير الناضج)، وإنما يجتهد فورًا في البحث عن حل للمشكلة التي أحبط بسببها، فغير الناضجين يهاجمون الناس بينما الناضجون يهاجمون المشكلات.

والشخص الناضج يستخدم غضبه كمصدر للطاقة ويضاعف من جهوده للوصول لحل المشكلات.

٨ ـ التحرر النسبي من أعراض التوتر: فالشخص الناضج وجدانيًا يتمتع بحالة سلام داخلي ولديه إحساس بالأمن وإحساس بالقدرة على الحصول على ما يريده من الحياة، على عكس غير الناضج الذي تمتلئ نفسه بمشاعر القلق والرفض والتشاؤم والغضب والغيرة والإحباط.

٩ ـ القدرة على حل الصراعات: فالحياة لا تخلو من صراعات بين البشر، والإنسان الناضج يعترف بهذه الحقيقة، ويمتلك آليات كثيرة لحل الصراعات بشكل آمن دون مواجهات مدمرة لنفسه أو للآخر.

١٠ ـ قبول الاختلاف والبعد عن التعصب: فالاختلاف من السنن الكونية في هذه الحياة، وبالتالي علينا أن نتعامل معه ونستفيد منه في إثراء الحياة من خلال التواصل الجيد والتعايش السلمي البناء مع الآخر المختلف

١١ ـ التوازن: لا تجد في الشخص الناضج نتوءات أو تشوهات نفسية أو خلقية، بل هو متوازن في كل شيء، والتوازن هو من أهم سمات النضج الوجداني والصحة النفسية، وهو الوسط العدل البعيد عن الإفراط والتفريط.

١٢ ـ الدافعية للإنجاز: والدافعية هنا ذاتية وداخلية، فالشخص الناضج يعرف ما يجب عليه فعله، وهو مدفوع داخليًا لتحقيق أهدافه المشروعة، ولا يحتاج لدفع خارجي بل يكفيه دوافعه الداخلية

ليبقي منتجًا طول الوقت.

١٣ ـ الإبداع: وثمرة الإحساس بالأمان والإحساس بالحب والتوافق النفسي والاجتماعي أن يتوجه الناضج وجدانيًا نحو الإبداع، فهو لديه رؤية إيجابية للحياة تجعله ينصت لأسرارها وبدائعها ويكتشف العلاقات بين الأشياء المتباعدة، وبذلك يصبح مبدعًا ومطورًا لنفسه ولمجتمعه ولحياته.

وهذا الإبداع يجعل الشخص الناضج متجددًا وطازجًا طول الوقت ويعطيه مذاقًا خاصًا وبريقًا مشعًا وتوهجًا دائمًا.

١٤ ـ القدرة على العمل الجماعي: وبما أن الشخص الناضج يقبل الاختلاف والتعدد، ولديه مشاعر حب للآخرين ويريد أن يبدع ويضيف في هذه الحياة، لذلك نتوقع منه أن ينجح في العمل كفريق، تلك الملكة الاجتماعية التي لا يمكن الاستغناء عنها لتحقيق الإنجازات الكبيرة.

١٥ ـ التوافق والانسجام مع النفس ومع الناس ومع الله: وثمرة كل ما سبق من علامات وخصائص النضج هو حالة من السلام الشامل والتوافق مع النفس ومع الناس ومع الله.

تنمية الذكاء الوجداني العاطفي

هي رحلة طويلة تبدأ من الطفولة المبكرة وتستمر حتى آخر لحظة في الحياة إذ ليس هناك سقف للنضج الوجداني. وإليك عزيزي القارئ بعض التوصيات:

١ ـ الوعي بالذات: حاول أن تري نفسك كما هي لا كما يجب أن

تراها، ستواجهك بعض المصاعب حيث أن الدفاعات النفسية (مثل الكبت والإسقاط والإنكار والتبرير) ستحول بينك وبين هذه الرؤية الموضوعية، لذلك اسأل الناس المخلصين الصادقين من حولك أن يحدثوك عن نفسك بصراحة، وتقبل رؤيتهم حتى ولو لم تعجبك. تدرب جيدًا وطويلًا على قراءة ما يدور بداخلك من أفكار وما يعتمل في نفسك من مشاعر.

٢ ـ تقبل الذات: وتقبل الذات لا يعني موافقتها على ما هي عليه دائمًا وإنما هي مرحلة مهمة يبدأ منها التغيير للأفضل.

٣ ـ لا تحاول التحكم والسيطرة على الآخرين: فبدلًا من السيطرة والتحكم في الآخرين ومحاولة اخضاعهم لك رغم إرادتهم، حاول أن تتعاون معهم، وعندما يكون هناك صراع أو خلاف مع طرف آخر فحاول أن تصل إلى حل يكون الطرفان فيه رابحين، ولا تحرص على أن تكون أنت الرابح الوحيد دائمًا.

٤ ـ كن مستعدًا لتغيير علاقاتك الاجتماعية: تجنب الناس والمواقف التي تخرج أسوأ ما فيك، واحرص على أن تقيم علاقات مع الناس ومع المواقف التي تخرج أحسن ما فيك.

٥ ـ ابحث عن معنى للحياة يتجاوز حدود ذاتك: ذلك المعنى الذي يعطيك منظورًا كونيًا واسعًا للحياة، وليس ذلك المعنى المحدود الضيق الذي لا يتجاوز حدود اهتمامك الذاتي. وإذا كان لديك هذا المعنى الكبير الممتد للحياة فإنك ستعمل للخلود وبالتالي ستكون أهدافك عظيمة ومحفزة لقدراتك لكي تنمو بشكل مضطرد. وعلامة

نجاحك في الوصول إلى هذا المعنى هي شعور ثري وممتلئ بالحياة، ليس حياتك فقط بل أيضًا حياة الآخرين، وعمارة الكون، ذلك الشعور الجميل لا يحس به إلا من وصلوا إلى النضج الوجداني العاطفي سعيًا لوجه الله الذي امتدح صفات النضج الوجداني في رسوله صلي الله عليه وسلم قائلًا: «فبما رحمة من الله لنت لهم، ولو كنت فظًا غليظ القلب لانفضوا من حولك، فاعف عنهم واستغفر لهم، وشاورهم في الأمر، فإذا عزمت فتوكل على الله»، «لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتم، حريص عليكم، بالمؤمنين رؤوف رحيم».

المشاعر والسلوك والانفعالات

المخ العاطفي

يشير العلماء إلى أن هناك ما يسمي «المخ العاطفي» وهو تركيب أكثر قدمًا من الناحية التطورية، من «المخ العقلاني». يقع المخ الوجداني في قلب مخ الإنسان تقريبًا ويتسم بالخصائص التالية:

١) متصل بمراكز الإحساس كالبصر والسمع. وبالتالي فإن صورة ما، أو صوت ما، أو ربما رائحة، من الممكن أن تثير رد فعل مباشر للمخ الوجداني.

• الصوت المرتفع مثلًا يثير الخوف قبل أن يدرك الإنسان مصدر هذا الصوت. فينتفض الإنسان دون أن يدرك السبب الحقيقي للصوت أو يفكر لماذا فعل ذلك. ثم بعد لحظات يدرك المخ العقلاني أن هذا الصوت لم يكن سوي باب قد أغلقته الريح فجأة فيرسل رسائله لإعادة العقل والجسم لحالته

الطبيعية. (نلاحظ هنا أن المخ الوجداني سبق المخ العقلاني بلحظات).

• الصورة العارية المثيرة أو حتى الملابس الضيقة، تثير رد فعل جنسي مباشر عند الشاب في مرحلة البلوغ، لكن يأتي المخ العقلاني فيقرر غض البصر أو صرف التفكير في شيء آخر.

• الكلام المعسول قد يجعل ذهن الفتاة يسافر في أحلام يقظة مليئة بالصور و«الكليبات» العاطفية الساخنة، لكن يأتي المخ العقلاني ليجعلها تفوق من حلمها لتري عناصر أخرى في الموقف لم تكن تراها.

٢) المخ العاطفي متصل أيضًا بمركز الذاكرة الوجدانية هذا المركز يختزن الأحداث والذكريات المحمّلة بالمشاعر والمرتبطة بمثيرات حسّية أي بصرية أو سمعية أو شمّية.

• يمكن لصوت طائرة مثلًا أن يثير الهلع الشديد في شخص تعرض لصدمة شديدة في الحرب، ويظل يخاف صوت الطائرات حتى بعد سنوات من تعرضه للصدمة.

• يمكن للخبرة الجنسية الأولى في الزواج أن تجعل زوجة حديثة تتذكر خبرة التحرش الجنسي الذي تعرضت له في الطفولة وعاشت في حالة إنكار له فيكون رد فعلها النفور من الجنس، أو احتماله رغمًا عنها، فتصاب بالاكتئاب.

٣) بوصفه المخ الأقدم فهو سريع التفاعل بشكل تلقائي في أقل من جزء من الثانية. وهو أسرع من المخ العقلاني في رد الفعل.

٤) للمخ العاطفي القدرة على السيطرة على الجهاز العصبي كُله ويعوق

المخ العقلاني عن التفكير لفترة من الوقت ويوجه كل طاقات الجسم نحو هدف واحد. هذا مهم جدًا في حالة التعرض الحقيقي للخطر. فالخوف الشديد السريع يدفع كل طاقات الإنسان بسرعة للجري مثلًا للهروب من الخطر مع ملاحظة أن المخ العاطفي شديد الحساسية بشكل مبالغ فيه مما يجعله ينشط أحيانا دون سبب حقيقي بل وربما «يخترع» اسبابا خيالية غير موجودة وقد تكون ردود أفعاله مبالغ فيها ولا يستطيع الرجوع فيها بسرعة بعد اكتشاف الحقيقة.

المخ العقلاني

هو المسئول عن التفكير والتحليل والكلام والذاكرة المجردة (أي تذكر المفاهيم والمعاني، بينما المخ الوجداني يتذكر الصور والأحاسيس). المخ العقلاني لديه القدرة على التحكم في المخ الوجداني (أي المشاعر) بوصفه أعلي منه تطوّرًا لكن هذه القدرة تتفاوت من شخص لآخر.

قبول المخ العاطفي

المخ العاطفي أنعم به الله علينا. اعترافنا بحقيقة وجوده وقبولنا لهذا الجانب الغامض فينا، وتعرفنا عليه أنه هو الذي يشتهي ويثور ويخاف ويريد كل شيء لنفسه، يحررنا من شعور مبالغ فيه بالذنب. الشعور المبالغ فيه بالذنب هو الذي يسلب طاقتنا التي نحتاج إليها للتحكم وإدارة رغباتنا وشهواتنا.

القبول لا يعني الموافقة.

القبول يعني عدم الإنكار أو التجاهل. القبول هو أن نعترف أن للجسد

احتياجات مشروعه، وأنه أيضًا يميل للمبالغة في هذه الاحتياجات.

عندما نتعامل مع الأطفال من الضروري أن نقبل حقيقة أن الأطفال بطبيعتهم أنانيون وقليلو الصبر. فنقبل هذه الحقيقة ولا ننزعج منها لكننا لا نستجيب لكل طلباتهم، وإنما ندربهم على تأجيل اللذة واحتمال الانضباط. ولأننا نقبل حقيقة أنهم أطفال، لا نُفاجأ بطلباتهم هذه، ونحاول أن نتعامل بثقة وهدوء معهم. بالمثل لا يجب أن نفاجأ إذا طلبت منا أجسادنا طلبات شهوانية أنانية، وإنما نتعامل بوعي وهدوء مع ذلك الجسد ونقول له «لا» هادئة واثقة كما يقولها الأب الواعي لطفله المتشبث بكيس من الحلوي في السوبر ماركت دون اندهاش أو صدمة! على الجانب الآخر إذا لم نستطع «قبول» هذه الحقائق فإننا ننكرها ونكبتها كمن يضرب طفلًا لأنه طلب حلوي أو يندهش أن طفله بكي وتشبث بلعبة، فتكون النتيجة أن الجسد يغافلنا في لحظة ضعف أو عدم انتباه ويوقعنا في شهوات لا نفيق إلا و قد غرقنا فيها!

الاستفادة من الذكاء العاطفي في العمل والحياة

إن إدارة المشاعر تؤدي للنجاح المهني:

- موظف شديد الكفاءة لكن يخلق كثير من المشكلات في العمل بسبب عدم تحكمه في غضبه.
- شخص مُبدع لكنه يخاف من إظهار إبداعه أمام الناس و يفضل الابتعاد والتجنب فلا يدر به أحد ولا يستمتع أحد بإبداعه وإنتاجه.
- رجل أعمال لا تنقصه الخبرة والحنكة ولا رأس المال لكنه يفتقر إلى الشجاعة وروح المغامرة فيظل نجاحه محدودًا مقارنة بآخرين أقل منه

في الخبرة والذكاء ولكن أكثر جرأة.

- أم تحب أولادها وتخدمهم بكل تفان وتضحية و تقدم لهم كل الحنان والتشجيع والتربية السليمة، لكن من الممكن في لحظة غضب تنفجر فيهم وتصرخ في وجوههم أو ربما تضربهم ضربًا مبرحًا فتأخذ بيدها اليسري أغلب ما أعطته باليد اليمني.

- «هو في منتهي الذكاء في الكومبيوتر لكن في المذاكرة ما بيقدرش يقعد على بعضه ساعة.» أو « بيفهم كويس لكن بيزهق بسرعة».

السبب ببساطة هو أن الذكاء العقلاني لا يكفي للنجاح الدراسي أو المهني أو الأسري، وإنما هناك دائمًا حاجة لإدارة المشاعر للوصول للنجاح. هناك عنصر هام من عناصر الذكاء الوجداني مرتبط بصورة خاصة بالنجاح المهني وهو القدرة على تحفيز الذات self-motivation، وتشمل القدرة على تحفيز الذات عنصرين وهما: القدرة على تأجيل الإشباع، والتفكير الإيجابي.

أولًا: القدرة على تأجيل الإشباع:

خلال الستينات أجري العالم النفسي والتر ميتشل اختبار القدرة على تأجيل الإشباع لمجموعة من الأطفال في سن الرابعة عن طريق وضع قطعة من الشيكولاته أمام كل طفل، ثم يطلب منهم الانتظار حتى حتى يعود إليهم من مهمة عاجلة بعد ربع ساعة ومن ينتظر حتى يعود دون أن يأكل قطعة الشيكولا، سوف يحصل على قطعتين. أما من يأكل القطعة التي أمامه فلن يحصل على قطعة إضافية. وتمت متابعة هؤلاء الأطفال حتى سن المراهقة والمقارنة بين المجموعة التي لم تستطع الانتظار، والمجموعة التي انتظرت

فوجد أن المجموعة التي استطاعت الانتظار قد تميزت بأداء أفضل بنسب دالة إحصائيًا في عدد من مجالات الحياة نذكر منها:

- القدرة على عمل علاقات اجتماعية ذات معنى.
- الثقة بالنفس وقوة الشخصية.
- القدرة على التعامل مع إحباطات الحياة وتحمل الضغوط.
- تحمل المسئولية.
- امتلاك زمام المبادرة.
- التفوق الدراسي والانجاز.

لا توجد تقريبًا مهارة نفسية أكثر أهمية فيما يتعلق بالنجاح، من القدرة على التحكم في المشاعر والنزوات من أجل تحقيق هدف نهائي. فهي الأساس في وظيفة التحكم في النفس. مشاعر الرغبة في أكل قطعة الحلوي تدفع الطفل لأن يتحرك لأكلها. ولكي يؤجل هذا الفعل للحصول على هدف أكبر، يحتاج لوظيفة أخرى تكبح جماح النزوة وتؤجل إشباع الرغبة المباشرة لتحقيق رغبة أكبر وأسمي. قد تكون الرغبة المباشرة هي الإشباع السريع، لكن ضبط الذات يتضمن أيضًا القدرة على تأجيل الإشباع حتى يستطيع الإلتزام بالمعايير والقيم.

ثانيًا: التفكير الإيجابي

الخاصية الثانية في القدرة على تحفيز الذات تأتي من التفاؤل أو ما يسمي

بالتفكير الإيجابي. والتفكير الإيجابي يمثّل دافعا هاما لبذل الجهد للوصول إلى الهدف المنشود. يقول علماء النفس أن الإنسان الذي يتميز بالتفاؤل وبالتفكير الإيجابي يتميز بالصفات التالية:

١. يشعر أن لديه القدرات اللازمة ليحقيق النجاح.

٢. يقوم بتهدئة نفسه وطمأنتها إذا واجه صعوبة ما.

٣. لديه المرونة الكافية لإيجاد طرق متنوعة للوصول للهدف. وعندما تفشل إحدي خططه لا يستسلم للفش وإنما يبحث عن خطة أو خطط بديلة.

٤. يعرف كيف يتم تجزئة الهدف الكبير لأهداف صغيرة مرحلية (مراحل أهدف) وينجح بذلك في تحقيق الأهداف الصغيرة وبالتالي تحقيق الهدف الأكبر.

٥. التفكير الإيجابي يحمي الشخص من الاستسلام للقلق والانهزامية أو الاكتئاب عند مواجهة الصعوبات أو العقبات.

والآن اختبر ذكاءك الوجداني

(١) تقرأ كتابا وأنت تجلس في باص يسير بسرعة ولا يهدئ من سرعته مطلقًا، ثم قال السائق إن الفرامل لا تعمل. ماذا تفعل؟

أ. تكمل قراءة المجلة أو الكتاب الذي تقرأ فيه، دون أن تبدي اهتمامًا كبيرًا بهذا الأمر.

ب. تراقب الطريق وتفكر ماذا ستفعل إذا حدث تصادم.

د. لا تعرف ماذا يجب عليك أن تفعل في مثل هذا الموقف.

(٢) قمت باصطحاب مجموعة من الأطفال في سن ٤ سنوات إلى

الحديقة العامة، وواحد منهم بدأ في البكاء لأن الآخرين لا يريدون أن يلعبوا معه. ماذا تفعل؟

أ. تترك الأطفال يتصرفون فيما بينهم ولا تتدخل في الأمر.

ب. تتكلم مع هذا الطفل وتساعده أن يجد طرق تجعل الأطفال الأكبر يلعبون معه.

ج. تحتضنه وتقول له بصوت حنون لا تبكي ياحبيبي.

د. تحاول أن تشغله حتى يكف عن البكاء مثلا أن تريه بعض الأشياء الأخرى التي يمكن أن يلعب بها.

(٣) افترض أنك طالب في كلية وكنت تتمني الحصول على تقدير «امتياز» في مادة ما، ولكنك اكتشفت أنك حصلت على «جيد» في امتحان نصف السنة. ماذا تفعل؟

أ. تضع خطة لتطوير مستواك وتقرر أن تستمر في هذه الخطة للحصول على التقدير المطلوب في آخر السنة.

ب. تقرر أن تكون أفضل في المستقبل.

ج. تقول لنفسك أن الأمر لا يهم، وتركز على المواد الأخرى التي حصلت فيها على درجات مرتفعة.

د. تذهب للحديث مع الأستاذ لتجعله يرفع لك الدرجة.

الفصل الحادي عشر
ضبط وتعديل السلوك

إن موضوع ضبط السلوك والتحكم فيه يرتكز على مبادئ التعلم التي توصل إليها علماء السلوك من دراساتهم لبعض الحيوانات وعينات من الجنس البشري، ولكي نتفهم هذا الموضوع بشكل كاف ينبغي أن نتعرف على بعض المبادئ الأساسية لنظرية التعلم بعد ذلك يمكننا الأخذ بهذه المبادئ وتطبيقها على بعض المواقف التي تتطلب تعديلا في السلوك.

ترتكز طرق تعديل السلوك على أسس علمية صحيحة وموثوق بها، وفي رأي البعض أن هذه هي المرة الأولى التي تعتمد فيها معالجة المشاكل الإنسانية على معلومات تجريبية بدلًا من التأملات الشخصية أو الآراء الفردية، فقد تم اكتشاف بعض قواعد السلوك معمليًا في ظل ظروف تجريبية وضوابط محكمة، وبعض هذه المبادئ أو القواعد تعتبر أساسية لدرجه أنها أصبحت تتبوأ مركز القوانين ـ تمامًا كقوانين الحركة والغازات وما أشبه ذلك من القوانين العلمية، فقد تبين أن للقوانين السلوكية تأثير قوي على سلسلة من أنماط السلوك لكافة الكائنات الحية ابتداء البسيط منها وانتهاء بأكثر الكائنات تعقيدًا وهو الإنسان.

ويبدو أن نفس القواعد و المبادئ التي تنطبق على الإنسان تنطبق أيضًا على الكائنات الحية الأقل ارتقاء من الجنس البشري بمعنى آخر، يبدو أن ثمة قوانين عامه للسلوك تنطبق على كافة الكائنات الحية - تماما كشمولية انطباق بعض القوانين والمبادئ الفيزيائية والطبيعية، ولا بد من الإشارة في هذا الصدد إلى أن هنالك العديد من المبادئ التي سيتم اكتشافها مع مزيد من التجارب المنظمة في هذا المجال، بالرغم من أن هذا العدد القليل من القواعد والمبادئ المتوفر الآن لدينا يمكننا من تفسير قسط كبير من جوانب السلوك الإنساني، فلا نحتاج والحالة هذه للانتظار حتى يستكمل هذا الحقل من المعرفة تطوره قبل استخدام ما تم اكتشافه من قوانين سلوكية في حل المشاكل السلوكية القائمة.

وقبل الخوض في هذا الموضوع، علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن هنالك بعض النقادِ لهذا النوع من العمل، الذين يصرون (أما بالاعتماد على معلومات خاطئة أو لجهلهم أو لمجرد عنادهم) على أن السلوك البشري لا يمكن التحكم فيه أو ضبطه بتطبيق نظريه التعلم، ولكن يلاحظ أن معظم النقاد لا تتوفر لديهم المعرفة الكافية بنظرية التعلم هذه كما أنهم لم يسبق لهم تحري الطرق التي يمكنهم بها تطبيق مبادئ هذه النظرية، ويبدو أن هذا الحقل ما زال في مرحلة الطفولة، وأنه في السنوات المقبلة، سيتم تطبيق نظرية التعلم على سلسلة واسعة من المشاكل المتعلقة بتعامل الإنسان مع أخيه الإنسان وبأنماط السلوك الإنساني بشكل عام.

لقد توصل العلماء إلى أن النصح أو الوعظ لا يترك سوي أثر ضئيل على تعديل السلوك - مع أنه يبدو وكأنه الوسيلة المباشرة الوحيدة لتعديل السلوك،

فالنصيحة لا تساعد في تعديل سلوك الفرد إلا عندما يكون هذا الفرد مستعدًا لتعديل هذا السلوك، ففي هذه الحالة فقط يلقي النصح والارشاد أذنا صاغية ويتم العمل به، أما اذا كان الفرد غير مهتم أو غير راغب في تعديل سلوكه، عندها لا يكون للنصائح جدوي مهما كانت مفيدة أو على مستوى ممتاز من الصدق.

وفي حقل الدراسات السلوكية، نلاحظ أن أسلوب تقديم النصائح والإرشـادات كان وما يزال يتبع منذ زمن بعيد، فتري الأطباء والمدرسين والوزراء والآباء والأصدقاء يقدمون النصح والوعظ باستمرار، لكن أحدًا من هؤلاء لم يتوقف مرة واحدة ليري ما إذا كانت نصائحهم تتبع أو يتم العمل بإرشاداتهم، وعليه فإنه لتعديل سلوك شخص ما، لا بد أولًا من تغيير أوجه تعزيز ذلك النمط من السلوك الذي يراد تعديله فبمجرد حدوث مثل هذا التغيير في المعززات (Reinforcers) يحدث التعديل في السلوك بصفة تلقائية.

١ ـ قانون تعزيز السلوك Law of Reinforcement:

قانون تعزيز السلوك يعتبر واحدًا من المبادئ الأساسية في نظرية التعلم، وينص هذا القانون على أن أي نمط من أنماط السلوك الذي ترافقه مكافأة وثواب أو تعزيز إيجابي يكون احتمال تكراره كبيرا، وسلوك الإنسان يشبه إلى حد بعيد سلوك بقية الكائنات الحية، إلا أنه يكون أكثر تعقيدًا بحيث يصعب علينا معرفة المكافأة التي تبقي على هذا السلوك، فقد تكون هذه المكافأة على هيئة إطراءات أو ابتسامات من الأصدقاء أو إعجاب من الزملاء أو على شكل مبلغ من المال أو كلمة طيبة.

فإذا كان بالإمكان معرفة المطلوب وتقديمه عندها يكون المرء في مركز يمكنه من التأثير في سلوك هذا الشخص الآخر، فمن المهم معرفة أن مبادىء التعزيز لا تضمن تحقق نمط محدد من السلوك ويمكن التعبير عن فكرة هذا القانون على الوجه التالي:

١ ـ ان أي سلوك تتبعه نتيجة مجزية تجعل هذا السلوك قابلا للتكرار، أي أن يزيد من تكرار وقوع أو ممارسة هذا السلوك.

٢ ـ أن السلوك الذي لا تتبعه مكافأة مجزية سيكون احتمال تكراره ضئيلًا.

ومن المهم أن نلاحظ في هذا الصدد أن مسألة تكرار السلوك تعتبر أمرًا نسبيًا، ففي كل مرة يتم فيها تعزيز سلوك ما، فإن احتمال تكراره يزيد. على أن الكثير ممن يدرسون السلوك لأول مرة، يفترضون بأن التعزيز الواحد سيقدم ضمانة تامة ١٠٠٪ لتحقق نمط محدد من السلوك، لكنه من الملاحظ أن الوصول بالفرد للقيام بسلوك معين لا يتم بهذه السرعة، بل يستغرق الأمر أشهرًا عديدة قبل تكون أي نمط جديد من أنماط السلوك.

فمن الحقائق التي تم تعلمها عن المكافئات، أنها لا ينبغي أن تكون كبيرة، فكل ما يحتاج إليه الفرد لا يتعدي قدرا صغيرًا فقط، فقد يكون تعزيز السلوك على هيئة ابتسامة أو كلمه إطراء، أما بالنسبة للحيوان فقد يكون هذا التعزيز على هيئة قطعة صغيرة من الطعام، فلا ينبغي إعطاء الكائن موضوع التجربة مكافأة كبيره للغاية بحيث يصاب بالإشباع الذي يصل حد التخمة ويعطل سلوكه عن العمل.

٢ ـ السلوك الاستجابي والسلوك الإجرائي:

يتضح الفرق بين السلوك الاستجابي والسلوك الإجرائي كما يلي: ففي السلوك الإجرائي يكون هنالك دائما مثير يؤدى لحدوث استجابة، فإذا كانت لهذه الاستجابة نتيجة مرضيه بالشكل الكافي، فأنها تتكرر ثانية عند وقوع نفس المثير، فقد يكون المثير على هيئه صوت مرتفع، فالابتعاد عن هذا الصوت تعتبر استجابة، فإذا أدي هذا الابتعاد إلى تخلص الفرد من إزعاج هذا الصوت المرتفع، فإن المتوقع أن يقوم هذا الفرد بالابتعاد عن مثل هذا الصوت إن وقع ثانية، فالذي يعزز مثل هذا السلوك (الابتعاد) هو التحرر أو التخلص من الإزعاج الناجم عن الصوت المرتفع.

وعندما يأخذ الطفل بالبكاء يعتبر مثيرًا، ولإيقاف هذا البكاء تستجيب الأم بإعطاء الطفل قطعة من الحلوي، وهذا يوقف البكاء ويعزز من تصرف الأم بإعطاء الحلوي للطفل في المرة القادمة عندما يبكي هذا الطفل، وهذا يعني أنه سيكون لدي الأم ميل زائد لاستخدام هذا الأسلوب في معالجة مشكلة بكاء طفلها، ففي كل مرة يبكي يتوجب عليها مناولته قطعة من الحلوي لإيقاف ذلك البكاء.

ففي الوقت الذي يعزز هذا العمل من سلوك الأم (مناولة الحلوي) فانه أيضًا يعزز من سلوك الطفل (البكاء) ولكن بطريقة سلبية، فكلما يبكي يحصل على الحلوي، الأمر الذي يوجد ميلا عند هذا الطفل لتكرار مثل هذا العمل (البكاء) للحصول على مزيد من الحلوي، بمعنى آخر، فإن سلوك الأم إعطاء الحلوي يعزز من بكاء الطفل من غير أن تشعر أو تدري.

فلتجنب تعويد الطفل على البكاء للحصول على الحلوي، ينبغي أن تستجيب الأم لهذا البكاء بعدم الاكتراث فإذا اتبعت الأم هذه الطريقة عدة مرات متلاحقة فإن سورة الغضب والبكاء عند هذا الطفل ستنطفئ جذوتها لعدم تعزيزها لأنها لم تعد تعط أية نتيجة أما في السلوك الإجرائي فإن الكائن تصدر عنه أولا استجابة من نوع أو آخر فيتم تعزيزها، ويوجد عدد كبير من نماذج السلوك الإنساني التي تعتبر أمثلة على السلوك الإجرائي، مثال ذلك، أن يلتقط طفل كرة فجأة فإذا كان الأب يريد أن يلعب طفله بهذه الكرة فإن عليه تعزيز مثل هذا النشاط، الأمر الذي قد يجعل هذا الطفل يتابع اللعب بهذه الكرة لفترة أطول من الزمن، كذلك فإن السلوك الإجرائي يحدث عند الراشدين أيضًا. فبدون أي مثير واضح، قد تجد نفسك قد قررت محاولة مزاولة نوع جديد من النشاط فإذا لاقي مثل هذا السلوك قدرًا كافيًا من التعزيز فإن مزاولة هذا النشاط قد تستمر، فالنشاطات التي تعطينا الشعور بالاكتفاء والارتياح هي التي نميل لتكرارها في اليوم التالي، ومع استمرار هذه العملية تتطور لدينا تدريجيًا نماذج جديده من السلوك.

٣ ـ جداول التعزيز:

يتفق علماء السلوك على وجود ثلاثة أنواع من جداول التعزيز حيث تتغير الاستجابات التي تحدث عندما يكون التعزيز مستمرًا، ففي مثل هذه الحالة نجد الكائن يتلقي مكافأة في كل مرة تحصل منه استجابة، وهذا الجدول يستخدم عندما يراد تعليم الكائن نمطًا جديدًا من أنماط السلوك فيتعلم أن يعرف بأنه في كل مرة يأتي باستجابة، فإن هذه الاستجابة بالضرورة تتبعها مكافأة تعززها لتتكرر ثانية.

وتوجد أربعة أنواع أساسية أخرى من الجداول التي تبين التعزيز، مقسمه حسب الفترات الزمنية التي يتم فيها التعزيز أو حسب عدد الاستجابات المنبثقة عنها، فعندما يتم تعزيز الاستجابة بعد مرور فترة من الزمن سبق تحديدها، يسمي الجدول الخاص بذلك جدول التعزيز المتقطع (interval schedule) أما عندما يطلب عدد محدد من الاستجابات ليتم التعزيز فإن الجدول الخاص بذلك يسمي جدول التعزيز النسبي (نسبة التعزيز) (ratio schedule) فنسبة الاستجابات (غير المعززة) للاستجابات المعززة هي التي تمثل عدد الاستجابات المطلوبة لإحداث الاستجابة، وكل واحد من هذين الجدولين بالإمكان إعادة تقسيمه إلى نوعين: ثابت ومتغير، فجدول التعزيز المنقطع الثابت يبين بأن الاستجابة يتم تعزيزها بعد مرور فاصل زمني ثابت، أما جدول التعزيز المتقطع المتغير فهو الذي يتم فيه التعزيز بعد فترات فاصلة من الزمن تتباين من تعزيز إلى آخر، فقيمة الجدول تحدد حسب معدل الفاصل الزمني الذي يجب أن ينقضي قبل تعزيز الاستجابة.

كذلك فإن جداول نسبة التعزيز قد تكون ثابتة أو غير منتظمة فجدول التعزيز النسبي المنتظم هو الذي ينص على أن عددًا محددًا من الاستجابات لا بد وأن تصدر عن الكائن قبل أن يتحقق له التعزيز لهذه الاستجابات، أما جدول التعزيز النسبي المتغير (غير المنتظم) فهو الذي ينص على أن عدد الاستجابات المطلوبة لتحقيق التعزيز يتباين من حالة لأخري.

وكل جدول من جداول التعزيز يتمخض عنه نمط من أنماط السلوك فجدول التعزيز المتقطع المنتظم يعرض الكائن لمشكلة التوقيت فأفضل طريقه للتصرف حسب هذا النوع من الجدول هي القيام باستجابة واحده

فقط بمجرد انقضاء الفاصل الزمني الحالي، والعادة أن الكائنات لا تستطيع قياس الزمن بتلك الدقة، فالشيء الذي تتعلمه هو أن الاستجابات التي تأتي قبل انتهاء الفاصل الزمني الأول تتم مكافأتها، وعليه فأنها توفر في إصدار مزيد من الاستجابات إلى أن يحين الوقت الذي تقدم فيه المكافأة على هذه الاستجابات، وبالتالي فإن الكائن يميل إلى تجميع استجاباته إلى نهاية الفاصل الزمني بحيث تكون استجاباته بسرعة عالية في نهاية هذا الفاصل الزمني.

وهناك نماذج متعددة من النشاط الإنساني تسير وفقا لجدول الفاصل الزمن المنتظم، مثال ذلك أن الدارسين في بداية الفصل الدراسي يبذلون جهدًا محدودًا لأنهم لم يكونوا قد تلقوا أية مكافأة تعزز من نشاطهم، إلا أنه مع الاختبار الأول يبدأون بالعمل بجد ونشاط للحصول على درجه جيدة في الاختبار، ويكرر الدارسون هذا النمط من السلوك في الاختبارات القادمة وقد ينتهي بهم الحال إلى أن يسهرون الليالي الطويلة قبيل فترة الاختبار النهائي.

وهناك جماعات متعددة تتصرف بنفس الطريقة، فإذا كان أمام فريق من العاملين شهورًا عديدة لإنجاز مهمة ما، فإن أفراد هذه الجماعة قد لا ينجزون شيئًا يذكر لفترة طويلة في البداية، إلا أنه مع اقتراب الموعد النهائي لا تمام العمل يبدأ عملهم يزيد ويزيد إلى أن ينتهي بهم الأمر يجتمعون طيلة الليل قبل هذا الموعد النهائي.

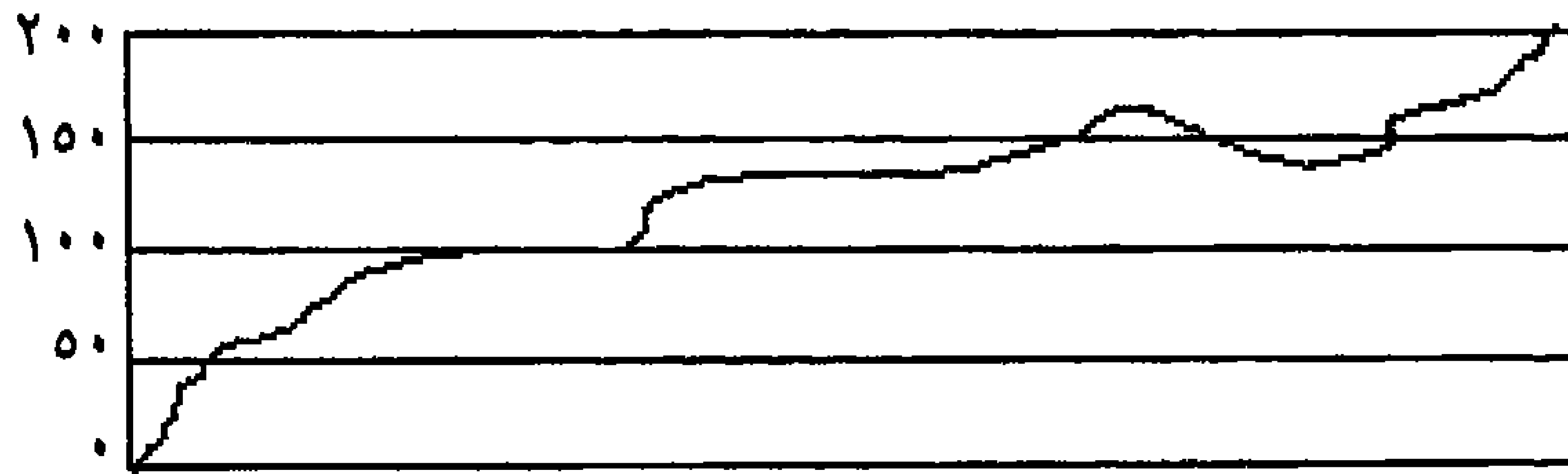
في جداول التعزيز المتقطع المتغير (Variable Interval Reinforcement) نجد أن الفرد موضوع التجربة يحصل على التعزيز لاستجاباته بطريقة عشوائية،

بحيث لا يعرف متي سيحصل على التعزيز، ويستخدم هذا النوع من التعزيز عقب تمرس الكائن على نوع محدد من السلوك وثباته عليه، فهذا الجدول يؤدى إلى تحقيق نتائج متواضعة ولكنها ثابتة بالنسبة لمعدلات السلوك المطلوب التدريب عليه وتعليمه للفرد موضوع الدراسة، ومن الجدير بالذكر أنه يتم تعزيز السلوك البشري في كثير من الحالات على أساس فترات زمنية متقطعة غير منتظمة، مثال ذلك أنه قد يعجب طالب بأستاذه ويطلب منه موعدًا للقاء خاص في مكتبه فيقبل طلبه أول مرة ولكنه يرفض في المرة الثانية. ويطلب الاجتماع به مره ثالثه فيوافق وتكون الموافقة على اللقاء أو الرفض بطريقة عشوائية بحيث لا يعرف هذا الطالب متي سيوافق الأستاذ ومتي سيرفض مقابلته، الأمر الذي يتركه أكثر اهتمامًا وتحفزًا لطلب لقائه بعد ذلك. أما إذا حدث أمرٌ ما قرر على أساسه الأستاذ عدم مقابلة هذا الطالب أو الالتقاء به ثانية، فإنه سيكون من الصعب على هذا الطالب الاستمرار في الإلحاح بطلب لقاء الأستاذ بعد عدة مرات متلاحقة من الرفض المتواصل، فهذا التعزيز لطلب المزيد من اللقاء يعتبر من النوع العشوائي.

كذلك فإن الأفراد الذين يلعبون بأي لعبة من ألعاب الحظ (العاب الكمبيوتر) يكون تعزيز رغبتهم في الاستمرار باللعب حسب الطريقة المنقطعة العشوائية فيتعلقون بقوة باللعب بهذا النوع من اللعب، ففي صالات لعب الحظ والعاب الكمبيوتر يلاحظ الباحث أشخاصا يلعبون ساعات عديدة ولا يستطيعون التوقف عن ذلك اللعب إلا إذا اجبروا على ذلك أو أصيبوا بحالة من الإرهاق والنصب بدرجه تجعلهم غير قادرين على الاستمرار باللعب.

٤ ـ انطفاء التعزيز Extinction:

يبين الرسم البياني التالي نموذج انطفاء التعزيز لأحد الأنماط السلوكية، حيث يلاحظ أن مجموع عدد الاستجابات يظهر على المحور العمودي للرسم البياني، فمعدل الاستجابة يكون مرتفعًا في البداية، لكنه يأخذ في الانخفاض ويصبح غير منتظم، وتمر فترات طويلة من الزمن دون حدوث أي استجابة إلى أن يتوقف الكائن في النهاية تمامًا عن الاستجابة.



وبالإمكان أن نتعلم من هذا الرسم البياني درسًا في التعامل مع الأفراد الذين يعانون من مشاكل سلوكية، فإذا كان القصد مساعدة الشخص في التغلب على نوع محدد من السلوك، يكون من الضروري أولًا أن نكتشف العوامل التي تعزز من ذلك السلوك، بعدها يصبح من الضروري عدم تعزيز هذا السلوك بصفة مستمرة كلما مارس الفرد وذلك، وقد لا يكون ثمة تغير في البداية، لكنه يلاحظ أن هذا السلوك يأخذ في التلافي شيئًا فشيئًا إلى أن ينطفئ في النهاية.

وفي بعض الأحيان تكمن الصعوبة في التعرف على الشيء الذي يعزز نوعًا محددًا من السلوك، فبالنسبة للأطفال وحتي لبعض الراشدين، فقد يكون لديهم نمطًا محددًا من السلوك ناتجًا عن رغبة الفرد في جذب الانتباه إليه،

ولاستبعاد أو حذف مثل هذا السلوك يصبح من الضروري عدم الاكتراث بهذا السلوك باستمرار، ومثل هذا الإجراء يكون التحكم به صعبًا لسبب عدم وجود رقابه تامة على الفرد الذي يراد تغيير سلوكه، فإذا أهملت سلوك هذا الفرد جزءا من الوقت، فانك في هذه الحالة تكون قد عززت هذا السلوك على أساس الجدول المتقطع العشوائي الأمر الذي يغرس هذا السلوك ويعمقه لدي هذا الفرد.

ومن سوء الحظ أن الانطفاء يحصل في الغالب للسلوك الجيد، مثال ذلك السيدة التي تعد طبقًا خاصًا شهيًا لزوجها، وتصرف من وقتها الساعات وهي تعد هذا الطعام، وعندما تقدم الطعام له، يتجاهل الزوج جهودها بالكامل ويفضل الدخول في الحديث حول عمله وشئونه الأخرى، وتكون الزوجة بانتظار كلمة إطراء على جهودها لكن دون جدوي، بعد ذلك تصبح أقل رغبه في تقديم مثل هذا الطعام ثانية، فإذا حاولت عدة مرات بعد ذلك تقديم أشهي المأكولات لزوجها دون تلقي أي إطراء على جهودها، فإن جهودها هذه ستأخذ في التلاشي حتى تصل مرحله الانطفاء.

وهناك عدة طرق لاكتشاف معززات السلوك المناسبة للفرد الذي تقوم بتعديل سلوكه منها:

١ ـ سؤال الفرد نفسه عما يحب، حتى نقدمه له كمعزز.

٢ ـ ملاحظة سلوك الفرد المراد تعديل سلوكه لمعرفة ماذا يحب أو ماذا يفضل.

٣ ـ ملاحظة أفراد مماثلين للفرد للتعرف على الأشياء التي يحبونها.

٤ ـ استخدام أسلوب التجربة أي تجريب عدد من الأساليب المختلفة وملاحظة أثر كل منها على الفرد.

٥ ـ سؤال الوالدين أو المعلمين، فهم أكثر خبرة ودراية بما يفضله الأطفال الصغار أو المعوقون.

وبإمكاننا أن نحسن الاستفادة من عملية التحكم بالسلوك وذلك بتحديد خصائص سلوك شخص آخر من الأشخاص الذين نحبهم، لنقدم التعزيز الكافي لمثل هذا السلوك عندما ما يصدر.

٥- آثار العقاب على السلوك:

عندما يعاقب الفرد فإنه يفضل واحدًا من أمور ثلاثة: إما الانسحاب أو التجنب أو التوتر، فبمجرد التعرض للعقاب، فإن الميل الطبيعي للكائن هو محاولة الهروب من المثيرات غير السارة أو العدائية التي تؤدي الاستجابة لها إلى العقاب، وإذا لم يكن هذا الكائن قادرًا على التخلص من هذه المثيرات غير السارة فإنه يصبح في وضع من التوتر العصبي.

وعلى المدي البعيد، نجد أن العقاب يلحق الضرر بكل من الكائن الذي يوقع عليه هذا العقاب والجهة التي توقع هذا العقاب، فالمثيرات العدائية التي تصاحب إيقاع العقاب تتمخض عنها بعض المواقف العاطفية والميول نحو الهرب من العقاب أو الثأر بما يصاحب ذلك من أصناف القلق الذي يحط من القدرة لدي الشخص الذي يتلقي العقاب، ومن سوء الحظ أن العقاب من الأساليب الشائعة الاستعمال للتحكم في السلوك الإنساني، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الناس لم يفهموا حقًا الأثر التجريبي للعقاب ووجدوا

أن من الصعب الخروج بطرق إيجابية جيدة للتحكم في السلوك.

٦ ـ الشخصية الجيدة والشخصية الرديئة:

يوجد ارتباط بين السلوك والشخصية فشخصية الإنسان عبارة عن مخزن لأنواع متعددة من السلوك، هناك شخص جيد تمامًا أو رديء تمامًا، فالشخصية الإنسانية تتكون من العديد من العادات والطباع فقد نجد شخصًا نحس بأنه يتمتع بشخصية جيدة، لكننا إذا أمعنا النظر نكتشف في شخصيته هذه بعض العيوب والنواقص، وفي الوقت نفسه قد يوصف شخص آخر بأن لديه شخصية رديئة إلا أنه مع التجربة يتبين لنا بأنه يتحلي بالعديد من الميزات الحسنة.

ولتعديل شخصية أي فرد من الضروري التعرف على أنماط السلوك غير المحببة لديه، ثم محاولة تعديلها فإذا تمكنا من تعديل قدر كاف من الأنماط السلوكية غير المحببة، يكون بالإمكان تحويل الشخصية السيئة إلى شخصية محببة وجيدة، وبالإمكان تعديل أنماط السلوك الفردية عندما نتعرف على المكافأة التي يريدها الفرد المراد تعديل سلوكه، إلا أن معرفة هذه المكافأة قد تكون من الأمور الصعبة وعليه فلا يكون من السهل تعديل بعض جوانب السلوك الإنساني والأخذ بهذا المفهوم يساعد في إعادة تأهيل الأفراد الذين يعانون من إضطرابات سلوكية.

فالشخص العدواني مثلًا ليس بالشخص الرديء من كل الجوانب بالرغم من العديد من الخصال غير الجيدة في شخصيته، ولتقويمه أو إعادة تأهيله يصبح من الضروري تحديد الخصائص والمزايا غير الجيدة وتصميم خطه

لتعديلها والأسلوب الذي تتبعه الجهات التأديبية في أغلب الأحيان هو العقاب، إلا أننا نعلم بأن العقاب لا يفيد ولا يمكننا من إدخال تعديلات هامة في سلوك الفرد.

٧ ـ الانطفاء والتعزيز:

تعتبر الخطة الموضحة فيما يلي ذات فائدة كبيره جدًا في التخطيط لاستراتيجية تهدف للتعامل مع الأطفال لتعديل سلوكهم ويمكن تطبيق هذه الخطة على الراشدين أيضًا.

فعملية التخلص من السلوك غير المرغوب فيه تتضمن اثنين من العناصر الأساسية هما:

أ- أضعاف السلوك غير المرغوب.

ب- تعلم سلوك بديل محبب. ومع أن هذين الأمرين قد يكونان منفصلين تمامًا أو أنها قد لا يتحققان بصفة مستقلة، إلا أن كلاهما لابد وأن يتحقق لضمان نجاح عملية تعديل السلوك.

وفي هذه الخطة تم دمج عنصري تعديل السلوك بهدف التخلص من السلوك غير المرغوب فيه، وحفز السلوك المحبب في الوقت ذاته، فإذا اتبعت الخطوات والإجراءات الأساسية الموضحة بالخطة يصبح من المكن تطبيق الاستراتيجيات الموضوعة بطريقة فعالة.

خطة (برنامج) تعديل سلوك الأطفال المضطرين سلوكيًا:

اتباع هذه الاستراتيجية يتطلب:

أن نحدد السلوك الذي يراد التخلص منه والسلوك الذي ينبغي تعزيزه، ويتبع تحديد كلا النوعين من أنماط السلوك مراقبه منتظمة، وتسجيل للسلوك للحصول على نسبة أو تقدير للخط القاعدي لقياس هذا السلوك (تحديد مستوى السلوك) وتستمر عملية ملاحظة وتسجيل السلوك طيلة فترة العلاج لتحديد مدي فعالية الإجراءات، ولإجراء التعديلات الضرورية، وبمجرد تحديد أنماط السلوك التي ينبغي حذفها وتعديلها، تستخدم أساليب الإطفاء والتعزيز في آن واحد، والذي يمارس هذا العمل لأول مرة قد يجد بعض الصعوبة في هذه المرحلة، لأن جميع معززات السلوك غير المحبب لم يكن قد تم التخلص منها ولأن معززات السلوك المطلوب لا تعطي أثرها منذ البداية بالشكل المطلوب، أو لأن جدول التعزيز لا يكون كافيا أو مناسبًا، فإذا كان السلوك الذي يراد التخلص منه متأصلا جيدًا في شخصية الطفل، فإن تعديل أو حذف هذا السلوك لابد وأن يستغرق وقتًا أطول وذلك للتخلص بالكامل من كافة المعززات لهذا السلوك الرديء.

وعندما يستقر السلوك المرغوب في شخصية الطفل بشكل قوي ينصح باتباع جدول التعزيز المتقطع العشوائي ليكون لهذا السلوك مناعة ضد الانطفاء، وطوال الفترة الزمنية التي تطبق فيها إجراءات التعزيز والانطفاء، يعتمد على المتغيرات التي تؤثر في السلوك في كل حالة، وأثرها على

الطفل وعلي مدي نجاح هذه الإجـراءات أيضًا في تحقيق التعديل المطلوب في السلوك، وفي الظروف المثالية يلاحظ التغير في السلوك خلال فترة الأسبوعين الأولين من البدء بالتجربة، وفي الوقت الذي يأخذ فيه سلوك الطفل في التغير، فإن على من يحيطون به من الراشدين البدء بالاستجابة لهذا التعديل في سلوكه بطريقة إيجابية مشجعة بحيث يحصل السلوك الجديد على تعزيزات ذات قيمة وأهمية عند الطفل من المحيطين به.

أي أن هذا الطفل ينبغي أن يلاقي الاستحسان والرضا ـ وهذا هو التعزيز المطلوب ـ للتصرفات التي تنم عن السلوك المحبب والتي تشير إلى التخلص من السلوك غير المطلوب.

٨ ـ الانطفاء والتعزيز:

أولًا: تحديد السلوك الذي يراد تعديله:

حدد السلوك المراد تعديله كتابة، وكن دقيقًا في ذلك واحتفظ بسجلات لذلك الغرض.

ثانيًا: التخلص من التعزيز الذي يرافق السلوك غير المحبب أو غير المرغوب (السلوك المضطرب):

تجاهل السلوك غير المحبب ولا تنقده، لاحظ باستمرار ضرورة عدم تعزيز السلوك غير المرغوب أو الرديء (وقد يظهر هذا السلوك السيء شيئًا من القوة والصلابة لبعض الوقت).

ثالثًا: تعديل البيئة للتقليل من احتمال حدوث السلوك غير المحبب:

تجنب وضع الطفل في موقف يكون السلوك الرديء أو الغير مرغوب يمثل (استجابة) طبيعية للموقف.

رابعًا: تعزيز السلوك الجيد المطلوب باستمرار:

أوجد الحالات أو المواقف التي يحتمل معها ممارسة السلوك المطلوب وعند حدوثه قدم له التعزيز الكافي من خلال الإطراء المعنوي أو تقديم المعزز المادي.

خامسًا: استخدام التعزيز غير المنتظم عندما تصبح ممارسة السلوك في المستوي المطلوب من التكرار:

قدم أنواعًا من التعزيز للسلوك على هيئة مكافئات بشكل متقطع وغير منتظم وفق جدول التعزيز العشوائي.

التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي:

التعزيز أما أن يكون إيجابيًا أو سلبيًا وكلا هذين النوعين الإيجابي والسلبي يزيد من معدل الاستجابة.

فالتعزيز الذي ينطوي على تقديم المثيرات (كالطعام مثلًا) يسمي تعزيزًا إيجابيًا أما التعزيز الذي ينطوي على القضاء على المثيرات (كالمثيرات المؤلمة مثلًا) فيسمي تعزيزًا سلبيًا: وللمساعدة في تفهم هذه الأفكار أو المفاهيم، نعرض فيما يلي بعض الأمثلة من الحياة العملية:

فسلوك المرء عند إطفاء جهاز التلفزيون بمجرد ظهور مادة غير مرغوبة

يعزز من خلال التخلص من هذا المعزز السلبي، أما تشغيل الجهاز لمشاهدة برنامج فكاهي فيعززه العرض الممتع الذي هو بمثابة معزز إيجابي.

عندما يدير المرء وجهه بعيدًا عن منظر كريه، فإن إدارة الوجه هذه يعززها التخلص من رؤية هذا المنظر الكريه (المعزز سلبي).

إن الرجل الذي يحضر لزوجته هدية لإيقافها عن المشاجرة قد يجد أن عمله هذا سيؤدي فيما بعد لمزيد من المشاجرة للحصول على هدية، (فالهدية في هذه الحالة تعتبر بمثابة معزز إيجابي) للشجار.

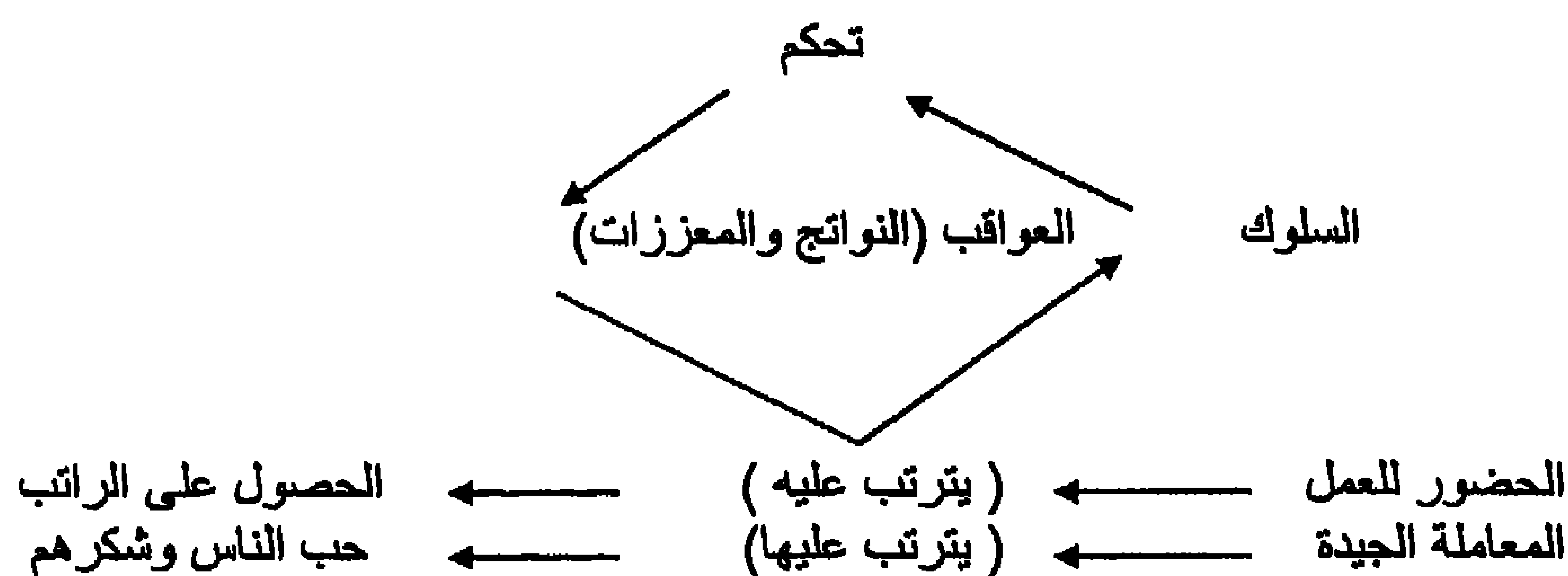
أما الرجل الذي يحضر لزوجته هدية عندما يظهر عندها سلوك جيد مرضي قد يجد أن حدة مشاجراتها ستخف، فهو قد عزز عندها الاستجابات التي لا تتوافق والمشاجرة.

المدرس الذي يصرف الفصل عندما يتصف التلاميذ بالفظاظة والمشاكسة، فإن عمله هذا يشجع على زيادة هذه المشاكسة لان صرف الطلاب يعتبر بالنسبة لهم بمثابة معزز إيجابي لهذا السلوك المشاكس.

٩ ـ السلوك وما يترتب عليه من عواقب:

يتضح من الشكل التالي تفسيرا مبسطًا للطريقة التي يتشكل بها السلوك، فعندما يقوم شخص بعمل ما تكون لهذا العمل عاقبة، فكلنا نتوقع بعض النتائج لما نبذ له من جهود فإذا استطعت التحكم فيما يترتب على نشاط الطفل من عواقب فإن هذا يعني أنك تتحكم في سلوك هذا الطفل، ففي كثير من الحالات يكون من الصعب معرفة أي العواقب يعتبرها الطفل بمثابة مكافئات. بالنسبة للأطفال تكون المسألة سهلة نوعًا ما، إلا أنه في حالة

البالغين تصبح المسألة أكثر صعوبة فقد ترضي الطفل بقطعة من الحلوي، لكن الراشدين يطلبون اعتبار الآخرين لهم وتقديرهم علاوة على المال والشرف وما أشبه ذلك من الأمور.



١٠ ـ تعزيز السلوك السيئ:

يحاول العلماء توضيح مدي السهولة التي يمكن للآباء أو المدرسين أن يعززوا بها من السلوك السيئ لدي الأبناء فإذا كان طفل من الأطفال يتعطش لأن يعيره الآخرون انتباههم فانه سيفعل كل ما من شأنه أن يجذب ذلك الانتباه، وعليه فقد يلاحظ الآباء والأمهات أن نماذج غريبة من السلوك تظهر عند أولادهم وتستقر عندهم.

مثال نموذجي لكيفية تعزيز السلوك الرديء

عندما تطلب الأم من ابنها أن يقوم بغسل يديه، ويكون جواب الطفل بالرفض عندها تعيره الأم قدرًا كبيرًا من الاهتمام بإصرارها على وجوب غسله ليديه، ويصر الطفل على الرفض أكثر وأكثر وتصبح الأم أكثر إلحاحا، فهي في عين ابنها تعطيه مزيدًا من الاهتمام وللإبقاء على هذا الاهتمام،

يستمر الطفل في رفض طلب والدته وبعد قليل تعاقب الأم طفلها وتصرخ فيه وتضربه، وهذا يعتبر ضربًا من ضروب إعارة مزيد من الاهتمام لهذا الطفل وتكريمًا لسلوكه السيئ (أي رفض أوامر والدته بغسل يديه)، ويلاحظ أن مثل هذا السلوك الرديء بالرفض يعمم عند الطفل على أمور أخرى فنجده يرفض تناول الطعام والذهاب للنوم أو الاستيقاظ أو القدوم عندما يدعوه أبواه للقدوم، الأمر الذي يجعل الحياة تعيسة للوالدين، وبكل براءة يستجيب الوالدان لهذه التصرفات بمزيد من الغضب والغيظ والتهديدات وبأصناف العقاب أو بمعنى آخر إظهار المزيد من الاهتمام بهذا السلوك الرديء عند الطفل الأمر الذي يعزز من السلوك ويدعمه في شخصية هذا الطفل.

والطريقة التي يعالج بها هذا السلوك غير المحبب تتمثل في إهمال هذا السلوك وعدم الاكتراث به كلما حدث ومثل هذه الاستجابة يصعب على الوالدين أو المدرس ممارستها في البداية، إلا أنها تساعد في انطفاء وزوال هذا السلوك السيئ عند الطفل، وفي الوقت نفسه على الوالدين أن يكونا على أهبة الاستعداد لمكافأة النمط الجيد من السلوك الذي يظهر عند هذا الطفل، فعند ما يقوم بغسل يديه طواعية يجب أن يسترعي هذا العمل انتباه وتقدير الوالدين اللذين ينبغي عليهما الإطراء عليه لهذا العمل إذا كان هذا التقدير هو ما يريده هذا الطفل فكل مرة يقوم الطفل فيها بغسل يديه طواعية يعار هذا القدر من الانتباه والتقدير، ولاشك أن هذا الطفل سوف لا يغسل يديه في بعض الأحيان فعلي الوالدين في مثل هذه الحالة ألا يعيرا ذلك شيئًا من الانتباه وأن يحاولا تجاهل مثل هذا السلوك وان بدا ذلك صعبًا، لأن ذلك يساعد في عدم تعزيز سلوك رفض غسل اليدين.

ومن الصعوبات التي يواجهها المرء كثيرًا عند تطبيق هذه الأساليب هي عدم اتساق استجابات الوالدين بأحكام تجاه تصرفات الطفل، ففي بعض الأحيان يعيرانه الاهتمام لسلوكه الرديء وفي أحيان أخرى يتجاهلان هذا السلوك، وقد يكون كذلك الحال بالنسبة للسلوك المحبب عند هذا الطفل، حيث يلقي مرة الاهتمام ومرة الإهمال نتيجة لهذا السلوك أيضًا، فمما يؤسف له أن عدم الاتساق في ردود فعل الوالدين يدعم لدي الطفل السلوك الرديء بحيث يصبح من الصعب جدا التخلص من هذا السلوك فيما بعد، فمن المبادئ الأساسية في السلوك أن نمط النشاط الذي يعزز على أساس متقطع تزداد قوة ثباته ويصبح من الصعب تعديله، ومن هنا فإن من المهم جدًا بالنسبة للوالدين أن يكونا متناسقين متحدين في استجاباتهما ومكافئاتهما لكل نمط من أنماط سلوك أبنائهم.

ومن الأمور الأساسية التي ينبغي التيقظ إليها عندما يلاحظ أن شخصًا ما يكرر مرات ومرات نمطا محددًا من السلوك غير المرغوب، ضرورة البحث عن نوع المكافأة التي يحصل عليها هذا الشخص عندما يأتي بهذا النمط من السلوك، فعندما تكتشف طبيعة هذه المكافأة عليك أن تضعها في موقف محدد يمكنك معه من مقابلتها بسلوك جيد عند هذا الشخص ليحصل على هذه المكافأة.

١١ ـ الرشاوي:

كثيرًا ما يحدث بعض الخلط بين نظام التعزيز (المكافآت) وبين عملية الرشوة، لكن الواقع أن هذين شيئين متباعدين ويؤديان إلى نتائج مختلفة

تمامًا، ففي ظل نظام التعزيز، يقدم الشخص أولًا دليلًا على السلوك الجيد وبعدها تتم مكافأته، فالمكافأة في هذه الحالة هي بمثابة تعزيز لهذا السلوك الجيد.

أما نظام الرشوة فيترك أثرًا معاكسًا، ونبين ذلك بمثال يفسر لنا كيف تتم هذه الرشوة وما هي آثارها، فالشخص يصدر عنه ما يدل على السلوك الرديء، ونتيجة لذلك يقوم الوالدان أو المدرس أو صاحب العمل برشوة هذا الشخص من خلال تقديم عرض له بتقديم مكافأة له إذا تحلي بسلوك جيد، فكلما يريد هذا الشخص مكافأة يبرز ما يفيد بأن سلوكه تحول إلى السلوك الرديء، فعندما يعود المعلم أو الوالد ويطلب منه التحلي بالسلوك الجيد ثانية مقابل المكافأة يتحلي بهذا السلوك الجيد لفترة مؤقتة ليعود إلى سلوكه الرديء كلما احتاج لمزيد من المكافأة وهكذا، فهذه حالة يوضع فيها التعزيز في الاتجاه الخطأ.

فكثيرًا ما نجد الوالدان يرشوان أبناءهم ليتحلوا بالسلوك الجيد علمًا بأنهم لا يتحققون في معظم الأحيان مما يصنعونه، فعندما يسيء الطفل التصرف نجد أباه يقول له ((إذا تحليت بالأدب للربع ساعة القادمة، فسأقدم لك قطعة من الشكولا)) أو قد يقول له ((إذا توقفت عن إزعاج أختك الصغيرة هذا اليوم، فسوف آخذك معي لأشتري لكما بعض الحلوي أو المشروبات))، ففي هذه الحالات نجد الطفل يسئ التصرف أولًا ليسترعي انتباه أبيه، الذي يقدم له المكافأة لحسن التصرف لفترة محددة من الزمن، فبمجرد تقديم المكافأة يعود الطفل إلى سلوكه الرديء من جديد ليحصل ثانية على مكافأة أخرى عندما يطلب منه أبوه حسن التصرف لفترة جديدة من الزمن، فبمزيد من التصرف غير اللائق يحصل الطفل من أبيه على مزيد من المكافئات

مقابل التصرف الحسن لفترات محدودة الأمر الذي يقوي ويعزز من السلوك الرديء عند هذا الطفل.

وهذا مثال آخر: كانت الأم ذاهبة إلى السوبرماركت لشراء إحدي السلع، وكانت تريد من ابنتها الانتظار في السيارة، فأثارت البنت جلبة وبدأت تبكي مبدية رغبتها في مرافقة أمها، فأخرجت الأم من حقيبتها علبة من اللبان وقالت لابنتها (إذا انتظرت في السيارة بهدوء إلى أن أعود، فسأعطيك قطعة من اللبان)، وانتظرت البنت في السيارة بهدوء وحصلت على اللبان عند عودة الأم، فقد حصلت الأم على هدوء البنت لفترة محدودة من الزمن كانت أثناءها في السوبرماركت، إلا أنه عندما كانت تهم للذهاب للسوق مرة ثانية وترك البنت في السيارة، أخذت الطفلة في البكاء لأنها تريد رشوة جديدة، فالدرس الذي تعلمته الطفلة هو أنه في حالة البكاء تحصل على اللبان.

فإذا طبقنا قوانين السلوك بشكل صحيح فإن علينا أن نلاحظ ألا نقدم على رشوة أي شخص ليصبح حسن السلوك، فأنماط السلوك السليم تتم مكافئتها فقط عندما تحدث بصورة تلقائية أو عند ما يتم تطويرها بصورة مدروسة، فعندما يسيء الطفل الأدب ينبغي أن يتجاهله من حوله، على أنه عندما يحسن التصرف في المرة القادمة ينبغي تشجيع ذلك ومكافأته على مثل هذا التصرف، فإذا كافأته بقطعة من الحلوي أو بلعبة فعليك أن تعلمه بالسبب الذي دعاك لمكافأته، وإذا كانت المكافأة لتصرف اجتماعي فقد تتمثل هذه المكافأة في عبارة إطراء أو تقدير.

وفيما يلي عرض ملخص لفنيات تعديل السلوك:

أساليب بناء وتعديل السلوك

أولا: استراتيجيات تنمية السلوكيات الجديدة

هناك مجموعة من العوامل التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند إختيار أسلوب تنمية السلوكيات الجديدة منها:

- هل يحتل السلوك أهمية مباشرة؟
- هل سيؤدي إكتساب السلوك إلى تحسن الأداء التكيفي أو سيساعد في ممارسة سلوكيات من شأنها تحسين مستوى الأداء بصورة عامة؟ لأن بعض الأطفال ذوي الحاجات الخاصة يعانون من أمراض عضوية تعوقهم عن ممارسة أساليب السلوك التي تحتاج إلى قوة أو تحمل عضلي
- ما هي القدرة الجسمية للطفل؟
- هل يعاني الطفل من إعاقات حسية؟
- ما هو المستوي العقلي أو المعرفي للطفل؟

ومن الأساليب إلى يمكن استخدامها هنا ما يلي:

(١) التشكيل: Shaping

يعتبر تشكيل السلوك من أكثر استراتيجيات التعليم استخدامًا بصورة عامة ويتضمن (تقديم التعزيز بصورة تدريجية أو منظمة عقب السلوكيات التي تقترب من السلومك المرغوب (أي تعزيز التقريب المتتابع للسلوطك)

ويفضل استخدم التشكيل عموماً في تعليم مهام معينة مثل: النظر إلى الفرد أثناء الحديث أ التواصل عن طريق البصر

- وقد يكون السلوك الأول في التقريب: هو النظر إلى أعلي وبالتالي كلما ينظر إلى أعلي يقدم له المعزز
- وقد يكون السلوك الثاني في التقريب: هو المر لأعلي ةفي اتجاه جسم المعلم والذي بمجرد حدوثه يتم وقف التعزيز للسلوك الأول لأن التعزي يقدم فقط عقب السلوك الذي يقترب من السلوك الهدف
- وقد يكون السلوك الثالث في التقريب: هو النظر لأعلي وفي اتجاه رأس المعلم بصورة عامة
- وقد يكون السلوك الرابع في التقريب: هو النظر إلى وجه المعلم أو المدرب
- أما التقريب الخامس فيتمثل في: القيام بالتواصل بالنظر بصورة خاطفة

وبعد حدوث التواصل بالنظر يقتصر التعزيز عليه فقط

ويجب على المعلم تنمية القدرة على التحكم في المثيرات اللفظية أثناء استخدام اسلوب التشكيل (مثل: أحمد أنظر إلى) في بداية كل محاولة تدريبية.

عيوب التشكيل:

- قد يسمح للطفل بالاستمرار في مستوى معين من الاستجابة لفترة

طويلة: من خـلال تعزيزها وهذا يؤدى إلى سير التقدم ببطء وربما التوقف عن التقدم.

ـ ربما تتضمن عملية التشكيل خطوات كثيرة جدًا:

ـ المبالغة في التقدم الذي نتوقع حدوثه: كأن يتوقع المعلم الإنتقال من النظر لأعلي إلى النظر إلى وجهه مباشرة، وعندما نسرف في توقعاتنا هذه فإن هذا يؤدى إلى عدم التقدم على الإطلاق (وهنا علينا الرجوع إلى تعزيز سلوكيات أصغر تقترب من السلوك المرغوب).

ـ إخفاق القائم بالتشكيل في تقديم التعزيز في الوقت المناسب: أو عند تدعيم سلوكيات متقاربة في وقت واحد مما يؤدى إلى عدم تعلم الطفل الاستجابة الصحيحة.

ـ أسلوب التشكيل نفسه: فعملية التشكيل عمومًا بطيئة وقد لا تصلح في بعض الحالات وبالتالي يتم استخدام أساليب سلوكية أخرى لتنمية السلوك المرغوب وبصورة سريعة ومع ذلك فقد يكون أسلوب التشكيل هو الأسلوب الوحيد الذي يمكن استخدامه بنجاح في إحداث الأثر المطلوب لبعض الحالات.

أمثلة استخدام التشكيل في تعليم الطفل المعاق سلوك جديد:

سلوك الإخراج: ـ (قضاء الحاجة) يمكن تقسيمه إلى سبع مكونات هي:

١. المشي إلى الحمام بدون مرافق (سواء فلا المدرسة أو المنزل) والعودة بعد قضاء الحاجة.

٢. فتح باب الحمام والذهاب إلى المرحاض بدون مرافق ثم العودة إلى باب الحمام بعد قضاء الحاجة.

٣. فك الأزرار وإنزال البنطلون.

٤. الجلوس على المرحاض في وضع سليم.

٥. قضاء الحاجة.

٦. الغسيل أو التنظيف بعد قضاء الحاجة.

٧. رفع البنطلون ولبسه بعد قضاء الحاجة.

ويري سوانسون وريترت ١٩٧٩ أن عملية التشكيل تتم في ست خطوات هي:

الخطوة الأولى: اختيار المعزز المناسب والفعال

الخطوة الثانية: تحليل المهمة وتحديد الخطوات التي يجب اتباعها في تعليم السلوك للطفل (كما سبق في التقريب المتتابع).

الخطوة الثالثة: تعزيز الإستجابة التي تشبه السلوك المرغوب فيه بصورة مباشرة عندما يصدرها الطفل.

الخطوة الرابعة:عندما يتعود الطفل إصدار الإستجابة السابقة يتم وقف التعزيز حتى تحدث بصورة تلقائية.

الخطوة الخامسة: عندما يأتي الطفل باستجابات مختلفة ومتباينة (بمعنى أن يصبح سلوك الطفل غير ثابت) يتم اختيار أقرب استجابة للسلوك المرغوب وتعزيزها فورًا.

الخطوة السادسة: يتم تحديد الإستجابة السابقة جيدًا بمجرد ثباتها ثم نختار الاستجابات التي تقترب منها ويتم تعزيزها.

(٢) تسلسل السلوك: Chaining

هو أسلوب يتضمن ربط أو توصيل سلسلة من أنماط السلوك البسيطة ببعضها لتنمية سلوك معقد (مثل تناول أو اعداد المائدة، تركيب فرملة الدراجة، قطع الخبز، وتزداد فاعلية التسلسل عندما يكون الطفل قد اكتسب بالفعل عددًا من أساليب السلوك البسيطة بيد أنه يفتقر إلى ممارسة السلوك المعقد الأكثر أهمية.

وتتضح أدلة ثبات قوة تسلسل السلوك في (حروف الهجاء) فعند سؤالنا للطفل ما الحروف التي تسبق حرف الـ (د) فإنه سيفكر في الحروف أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، (د).

- أنواع التسلسل:

تسلسل تقدمي (أمامي): وتتضمن التالي:

- فبعد الإنتهاء من تحليل المهمة المراد تعليمها للطفل وترتيب مكوناتها في سياق معين.
- يتم تجديد المهارات التي سبق وأن اكتسبها الطفل وأصبحت جزءًا من حصيلته السلوكية ويكون ذلك من خلال تمريره عليها وتحديد ما يمكنه أداؤه وما لا يمكنه ومن السهل تعليم الطفل المهمة حينما يكون قد اكتسب معظم المهارات المكونة لها.

• ثم تعليم المهارة الأولى في السلسلة التي التي لم يكتسبها الطفل ويمكن القيام بذلك من خلال الحث أو النمذجة......

من مزايا الأسلوب التقدمي

يفضل في تعليم السلوكيات التراكمية أو المتصلة أي التي يعتمد كل سلوك فيها على اداء السلوك السابق له في السياق بنجاح (كركوب الدراجة والمشي ونطق الكلمات وعد الأشياء، كذلك بعض المهام المعرفية كالقراءة).

تسلسل عكسي (خلفي أو رجعي):

• فعملية التعلم في حالة التسلسل العكسي تبدأعادة بآخر خطوة في السياق والتحرك عكسيًا حتى نصل إلى الخطوة الأولى في السلسلة ورغم أنها غريبة إلا أنها فعالة بدرجة كبيرة في تعلم العديد من المهارات مثل تعليم مهمة إعداد مائدة الطعام: عن طريق التعلم العكسي = سياق المهارات المكونه لمهمة إعداد الطعام.

(١) وضع قطع الحصير أو القماش التي يوضع عليها الأطباق على المنضدة.

(٢) وضع الأطباق في الوضع الصحيح على قطع الحصير أو القماش.

(٣) وضع مناديل من الورق على الجانب الأيسر من الأطباق.

(٤) وضع الشوك على مناديل الورق.

(٥) وضع السكاكين على الجانب الأيمن بجوار الأطباق بحيث يكون حد السكين في الجهه المواجهه للطبق.

(٦) وضع الملاعق على الجهه اليمني للسكاكين.

(٧) وضع زجاجة أو كوب الماء في الجهه اليمني أمام كل طبق.

من مزايا الأسلوب العكسي

فإنه يفيد عندما تتكون السلسلة من سلوكيات منفصلة أو غير مترابطة كتجميع الأجزاء، ارتداء الملابس وخلعها، تنظيف الأسنان بالفرشاة... ويتم دائما تعزيز السلوك الأخير في السلسلة في بادئ الأمر بينما في الأسلوب التقدمي يتم تعزيز السلوك الجديد دائما عند الانتقال إلى الخطوة الجديدة.

(٣) الاستبعاد التدريجي للمثيرات والحث (التشجيع) التلقين والإخفاء Prompting & Fading

يتضمن الاستبعاد التدريجي للمثيرات سحب المثيرات بصورة تدريجية والتحكم في المثيرات، وهو من الأساليب شائعة الإستخدام في المنزل والمدرسة ويتضمن الحث أو التشجيع استخدام مؤضرات جزئية في بناء السلوك المرغوب، مثل حث وتشجيع الوالدين في تعليم أبنائهم حروف الهجاء بالمحاكاة ثم الاستبعاد التدريجي للمساعدة (المثيرات) حتى استبعادها تمامًا وهناك تنظيمات هرمية للحث والتشجيع ويستخدم في تعليم مهارت مساعدة الذات والمهارات الحركية بداية من

الحث ـ التشجيع اللفظي وعندما لا يستطيع الطفل يتم

القيام بإجراء السلوك بنفسه وعندما يستطيع الطفل القيام بالمهارة بنفسه يتم

الحث الجزئي عن طريق أجزاء الجسم والتربيت على الكتف، وعندما لا يؤدى ذلك إلى تعليم الطفل السلوك المرغوب يتم حثه جسديًا بصورة كلية

مثال: حوار بين المعلم والطفل لحثه أو تشجيعه على تناول الكوب وارتشاف الشراب

- المعلم: أحمد، وضح لي كيف تشرب العصير (طلب أداء سلوك بصورة مستقلة).
- أحمد: يقوم بوضع أصابعه داخل الكوب (استجابة غير صحيحة).
- المعلم: أحمد تناول الكوب واشرب العصير (حث لفظي).
- أحمد: ينظر إلى الكوب ولا يفعل شيئًا
- المعلم: أحمد، انتبه لي تناول الكوب واشرب العصير (ويقوم المعلم أثناء إعطاء التشجيع اللفظي بلمس الكوب وتحريك يد أحمد برفق في اتجاهها (حث جسدي جزئي).
- أحمد: يقوم بإسقاط الكوب من فوق المنضددة.
- المعلم: يقوم بإحضار كوب آخر من العصير (الذي كان قد أعد من قبل، لأنه يعلم أحمد جيدًا) ثم يقول، أحمد تناول الكوب واشرب العصير، ويقوم المعلم أثناء إعطاء الأمر اللفظي بأخذ يد أحمد ووضعها على الكوب ثم يقوم بمسك يد أحمد ووضعها على الكوب كي يمسكه ويحركه إلى فمه ويشرب العصير وبعد ذلك يعززه على تناول الكوب وشرب العصير.

• ويقول له: أحمد أحسنت، لقد تناولت العصير بصورة جيدة.

ونلاحظ هنا أن المعلم يقوم بإقران التشجيع بالطلب اللفظي لأداء السلوك بصورة مستمرة ويقدم التعزيز أو المدح الاجتماعي في هذه الحالة عقب أداء السلوك دائمًا بغض النظر عن مستوى التشجيع المطلوب، وأخيرًا كلما انخفض مستوى الحث أو التشجيع المطلوب يتم التوقف عن المدح اي عندا يستخدم الحث الجسدي الكلي لتشجيع الطفل على ممارسة السلوك، ومن المهم بأن تنتهي الجلسة بممارسة الطفل للسلوك الصحيح ولا يجب أن تنتهي الجلسة مطلقًا إذا استمر الطفل في عدم القدرة على ممارسة السلوك صحيح.

وجدير بالذكر أنه كما هو الحال في التشكيل فإن الاستبعاد التدريجي للمثيرات يتطلب تحليل المهمة وتحليلها بدقة

(٤) التعلم بالنموذج: Modeling

وهو من أقدم الطرق وأكثرها استخدامًا في مجال تعديل السلوك (وهو أسلوب تعليمي يتضمن الإجراء العملي للسلوك أمام الطفل بهدف مساعدته على محاكاته) ويميل الأطفال عادة إلى تقليد أبطالهم المفضلين أكثر من غيرهم ومن هنا فالتعلم بالنموذج أكثر فعالية اذا احتل النموذج مكانة مميزة في حياة الطفل.

ويري والكروشي ١٩٧٦ أنه يجب ان نأخذ في اعتبارنا مجموعة من الإعتبارات عند استخدام اسلوب التعلم بالنموذج هي:

- هل المستوي النمائي والمعرفي للطفل يمكنه من محاكاة النموذج؟
- هل يعتبر تقليد الطفل للنموذج بمثابة مكافأة بالنسشبة له؟
- هل النموذج جيد؟ هل يتقبل الطفل النموذج
- أن تكون السلوكيات اللازمة لممارسة الاستجابة المطلوبة توجد في حصيلة الطفل.
- ان يكون الطفل قادرًا من الناحية الصحية على ممارسة الإستجابة المطلوب منه تقليدها.
- مراعاة ضرورة جذب انتباه الطفل، التواصل البصري.

(٥) المحاكاه: Immetation

تعتبر المحاكاة من الناحية التطبيقية استراتيجية تعلم أكقر منها استراتيجية تعليم، كما أن هناك علاقة قوية ومتبادلة بين التعلم بالنوذج والمحاكاه وهي أن المعلم يزود الطفل بالنموذج وعليه أن يتعلم منه بالمحاكاه.

وبالنسبة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (والذين غالبًا ما يفتقرون إلى القدرة على المحاكاه) فإن هناك عاملان يحددان ما إذا كان بوسع الطفل القدرة على المحاكاه أم لا وهما، أولهما هو القيمة التعزيزية للنموذج وثانيهما هو ما اذا كان الطفل قد تلقي تعزي من قبل على محاكاته للنموذج.

ثانيا: استراتيجيات تنمية الطلاقة (أي زيادة معدل حدوث السلوك)

تعرف الطلاقة بأنها (هي اكتساب المهارة بمستوي من الكفاءة يكفي

لممارستها بنجاح) ويتم التدريب على الطلاقة عبر تعلم السلوكيات الجديدة، كما أنه يصعب حدوث تدعيم لهذه السلوكيات أو تعميمها قبل حدوث الطلاقة ويمكن استخدام كل من الممارسة والتعزيز الإيجابي في تنمية الطلاقة.

الممارسة (الإعادة): تتضمن تكرار السلوك حتى يمكن ان يظهر بصورة تلقائية بعد ذلك وغالبًا يلزم تغيير أنشطة الممارسة بهدف زيادة الإهتمام والدافعية.

التعزيز الإيجابي: ويتم ذلك من خلال استخدام نظم/ جداول التعزيز الثابت السالفة الذكر.

ثالثًا: استراتيجيات تدعيم السلوك

فبعد تعليم الطفل المهارة الجديدة والتأكد من ممارستها بطلاقة يجب التأكد من أن هذه السلوكيات سوف تثيت لفترة محددة ويطلق على ذلك التدعيم أو استمرار بقاء السلوك، الذي يختلفة من العاديين عن المعاقين وبالنسبة للفرد داخل الفئة الواحدة بل تختلف معه البرامج المقدمة.

ويمكن استخدام الممارسة والتعزيز الإيجابي في تيسير عملية تدعهيم السلوك من خلال ثلاث نظم أو جداول للتعزي هي ن ـ م، د ـ م، ف ـ م.

التعزيز الإيجابي: ويتم ذلك من خلال استخدام نظم / جداول التعزيز الثابت السالفة الذكر.

رابعا: استراتيجيات تعميم السلوك

يري وليامز وآخرون ان السلوك الذي قام بتعليمه لفرد معين، وفي مكان معين، وباستخدام مادة تعليمية معينة، وفي وجود مؤشرات لفظية معينة يمكن تعميمه إذا حدث السلوك في ظل ظروف أخرى مثل:

١. التدريب في وجود أفراد مختلفين ـ فلا يفضل ان يقوم مدرب واحد فقط بتدريب الطفل على البرنامج كل يوم بل يجب تبادل مجموعة من الأفراد تطبيق البرنامج.

٢. التدريب في أماكن مختلفة: فاختلاف الأماكن يساعد على تعميم السلوك وتثبيته.

٣. التدريب باستخدام مواد تعليمية مختلفة غير التي تعلم بها السلوم أو التنويع فيها.

٤. استخدام مؤشرات لفظية مختلفة: حيث أنه يمكن استخدام مؤشرات لفظية مختلفة للإستجابة الواحدة (مثل أشر إلى اللوم الأحمر، وضح لي اللون الأحمر، أعطني الشيء ذا اللون الأحمر.

٥. اختلاف الظروف التي يتم فيها التعلم عن التي تم التعلم فيها بالفعل ويري مارتين وبير أن هناك عوامل ثلاثة تؤثر في فعالية عملية التعميم هي:

- التشابه بين موقف التدريب وموقف الإختبار.
- المعززات المستخدمة في موقف الإختبار.

• عدد مواقف التدريب التي تم تعزيز السلوك فيها.

- * - التدريب على التعميم من خلال الممارسة

فمثلًا إذا كانت المهارة اموضع الاهتمام هي تزرير الملابس (فيمكن اتاحة الفرصة للطفل للبس القميص وتزريره قبل الخروج للعب مثلًا وهكذا فهذا يساعد على التعميم).

- * - استخدام التعزيز الايجابي في عملية التعميم.

فالتعزيز الإيجابي المناسب يساعد على التعميم مع اتباع الارشادات التالية..

- استخدام نظم التعزيز المتغيرة.

- تغيير نظم التعزيز تدريجيا إلى ان تقترب من نظم التعزيز المستخدمة في البيئة الطبيعية للطفل.

- ان تماثل نظم التعزيز المستخدمة تلك التي استخدمت في تعليم المهارة.

- تغيير المعززات تدريجيا إلى ان تقترب من المعززات الطبيعية في بيئة الطفل.

خامسًا: استراتيجيات التخلص من أو تعديل السلوكيات الغير مرغوبة أو خفض معدل حدوثها

فكما ان هناك استراتيجيات تساعد على اكتساب السلوكيات الجديدة

هناك أيضًا استراتيجيات تساعد على التخلص من السلوكيات الغير مرغوبة.

وهناك أربعة أنواع أساسية من السلوكيات الغير مرغوبة اجتماعيًا وهي:

١. سلوك إيذاء الذات

مثل: ضرب الرأس، نزع الشعر، جرح العينان، عض أجزاء الجسم، خربشة الجسم.

* وهو سلوك خطير ويجب استخدام أساليب قوية ـ فعالة لتعديل مثل هذه السلوكيات.

٢. السلوك النمطي ـ سلوك الإستثارة الذاتية

مثل: التلويح باليد، الحركة الإهتزازية، الحركة الخفيفة جدًا، الكلام العشوائي، الاندفاع بسرعة، السلوك الإجتراري..

* ورغم أنه غير خطير إلا أنه يجب التخلص منه أو خفض معدل حدوثه لأنه يعوق تنمية المهارات المرغوبة لدي الأطفال.

٣. السلوك الخطر على الأشخاص الآخرين أو الممتلكات.

مثل: السلوكيات المدمرة كالضرب والعض ورمي الأشياء أو قذفها.

* ويجب التخلص منها لما لها من آثار سلبية على المحيطين وعلي بيئة التعلم عامة.

٤. السلوك المزعج

مثل: الهراء، سيل اللعاب، لإدعاءات الكاذبة، امتلاء البطني بالغازات، التفوه بألفاظ نابية، القذارة، رمي الطعام.

* ورغم أنه غير خطير إلا أنه يجب التخلص منه أو خفض معدل حدوثها.

(*) الأساليب الإيجابية المستخدمة في التخلص من السلوك غير المرغوب أو خفض معدل حدوثه.

١. التعزيز التمييزي للسلوكيات الأخرى

ويتضمن تعزيز أي سلوك عدا السلوك المراد خفض معدل حدوثه وبالتالي يمكن منع الطفل من ممارسته لفترات زمنية معينة أو عدم ممارسته في أوقات معينة، وذلك يتضمن الخطوات التالية.

تحديد السلوك المراد تعديله بدقة

تحديد الوقت ـ الفترة الزمنية اللازمة لتقديم التعزيز أو عدد مرات تقديمه من خلال طريقتين

(٢) (ساعة / منبه) يتم ضبطها وعند سماع صوت الجرس يتم تعزيز الطفل اذا كان يمارس سلوك آخر غير السلوك المراد تعديله وتكرار ذلك مع زيادة طول الفترة الزمنية كلما انخفض معدل حدوث السلوك المراد تعديله أكثر، مع تغيير الفترة الزمنية من محاولة إلى أخرى.

(٣) تتضمن تحديد فترة زمنية لا يجب أن يمارس فيها الطفل السلوك المراد تعديله خلالها، ونتيجه لكف الطفل عن ممارسة هذا السلوك يتم تعزيزه وكما هو الحال في الطريقة الأولى.

٢. التعزيز التمييزي لإنخفاض معدلات حدوث السلوك.

فهناك بعض السلوكيات التي يمكن تحملها اذا حدثت بمعدل منخفض، ويقدم التعزيز عندما لا تصل معدلات حدوث السلوك إلى العدد المحدد في فترة زمنية محددة.

مثال: التحدث ـ ترك المقعد بدون إذن، الأكل بسرعة بعض الأطفال يأكلون بسرعة ويمكن استخدام التعزيز التمييزي لانخفاض معدلات حدوث السلوك معهم لخفض سرعتهم في تناول الطعام فعلي سبيل المثال يتم إعطاؤهم التعزيز عندما يتناولون أقل من خمس فطع منلاطعام خلال الدقيقة الواحدة، مع محاولة خفض معدل حدوث السلوك موضع الاهتمام تدريجيًا حتى نصل إلى المعدل المقبول.

٣. تعزيز ـ تنمية السلوك المعاكس:

وهو السلوك الذي لا يمكن ان يؤديه الطفل في نفس الوقت الذي يمارس فيه السلوك الغير مرغوب مثال:

ـ مص الأصابع (انشغال اليدين بالصلصال) (أو الفم المغلق).

ـ وضع اليد في الجيب (تحريك اليد).

ويجب أن يكون السلوك المعاكس يقع ضمن حصيلة الطفل السلوكية، كما يجب ان يكون قد تم تعزيزه وتدعيمه من خلال البيئة الطبيعية التي يعيشها الطفل.

(*) الأساليب السلبية المستخدمة في التخلص من السلوك غير المرغوب أو خفض معدل حدوثه.

١ . العقاب

هو أسلوب يؤدى فيه اقتران مثير معين بالسلوك إلى خفض احتمال ظهور ذلك السلوك في المستقبل.

وهناك نوعان من العقاب هما:

* استبعاد تعزيز ايجابي عقب حدوث السلوك الغير مرغوب مباشرة لا يصاحبه ضرر مادي إلا أنه يسبب ألم نفسي واجتماعي الذي يحدث عندما يتم تجاهل الفرد، أو يفقد ميزات مادية معينة، أو يتم عزله نفسيًا، اجتماعيًا، أو تؤخذ منه المكافآت المادية التي سبق وأن حصل عليها (ويندرج الإنطفاء والإقصاء، الحبس المؤقت ضمن هذا النوه من العقاب).

* تقديم مثير منفر مقترنًا بالسلوك الغير مرغوب أو عقب حدوثه مباشرة غالبًا ما يصاحبه عقاب مادي يتمثل في الضرب أو الصدمة الكهربية أو غسيل الفم بالصابون أو وضع ليمون مركز على اللسان أو التأنيب اللفظي أو الصفع (ويندرج التصحيح أو الاصلاح الزائد ضمن هذا النوع من العقاب).

٢. الانطفاء

هو أسلوب يتضمن التوقف عن تعزيز سلوك كان يعزز في الماضي بهدف التخلص منه، وهو من أصعب أساليب تعديل السلوك استخدامًا حيث يصعب على الأفراد التوقف عن تعزيز سلوك سبق تعزيزه.

ويستند هذا التوجه إلى مبدأ هو أنه (عندما يحدث سلوك سبق تعزيزه دو نأن يقترن بالتعزيز لعدة مرات فإن احتمالات حدوثه مرة أخرى تنخفض

وهكذا يمكن التخلص منه بتجاهله لأنه يمكننا التحكم في السلوك من خلال الظروف البيئية.

وهو أسلوب ناجح اذا طبق بشكل صحيح وتخطيط دقيق وهناك مجموعة من العوامل التي يجب مراعاتها عند إعداده وتطبيقه هي:

* تحديد السلوك بدقة وبطريقة صحيحة (فكلما زادت دقة تحديد السلوك كلما زاد احتمال نجاح البرنامج المستخدم لتعديله).

* ان اقتران الإنطفاء بالتعزيز الايجابي يزيد من فاعلية البرنامج المستخدم (وتصبح النتائج أكثر ثباتًا عندما يتم تحديد السلوك المرغوب المعاكس المراد تعديله بدقة أيضًا).

* تحديد المعززات التي تدعم السلوك غير المرغوب.

* اعداد المدربين انفسهم لمواجهة بعض خصائص الإنطفاء والتي منها:

* ميل السلوك الغير مرغوب إلى الحدوث بمعدل أكبر وأشد قبل البدء في انخفاض معدل حدوثه.

* جداول التعزيز السابقة (فالسلوكيات التي كانت تعزز بصورة مستمرة (عقب كل مرة تحدث فيها) تنطفئ بسهولة أكبر من السلوكيات التي كانت تعزز بصورة جزئية أو متقطعة.

* قد يؤدى برنامج الانطفاء أحيانًا إلى زيادة السلوك العدواني لدي الطفل وللتغلب عليه يجب مراعاة الدقة وعدم تعزيز هذا السلوك.

* ميل السلوك غير العادي إلى الحدوث يتلقائية مرة أخرى وللتغلب عليه يجب الاستمرار في التجاهل له كلما عاود الظهور.

٣. التعطيل المؤقت (الحبس ـ الإقصاء) Time – out

ويتضمن استبعاد جميع مصادر التعزيز الايجابي لفترة زمنية محددة (وهو يشبه الإنطفاء من حيث أنه يحرم الطفل من التعزيز بيد أنه أكثر منه حدة).

ـ وهو يتضمن استبعاد الطفل عن المكان الذي يوجد به المعززات ـ أو استبعاد الأشياء المعززة الموجودة بالبيئة.

والتعطيل المؤقت قد يتضمن: ابعاد الطفل إلى غرفة منفصلة (مع التأكد من خلوها من الأخطار أو المعززات) ـ إلى مكان معين داخل غرفة الدراسة ـ عن الجماعة (٥ أو ١٠ أقدام مع عدم المشاركة في الأنشطة التي تقوم بها المجموعة (الملاحظة الطارئة).

٤. المثيرات المنفرة.

فهناك بعض الأشياء في البيئة تعتبر بغيضة ومنفرة بالنسبة لكثير من الأفراد وعند تعريضه لها عقب حدوث السلوك الغير مرغوب ويسفر ذلك عن خفض معدل حدوثه يطلق عليها مثير منفرومنها التأنيب اللفظي كقول لا بصوت مرتفع ـ امتنع ـ قف.... أو التوبيخ الحاد ـ الوخز الخفيف ـ تقييد الحرية.

* عصير الليمون في الفم: للتخلص من سلوك الاستثارة الذاتية أو العبث بأعضاء الجسم ـ التخلص من السلوك الاجتراري.

* وضع الفلفل الحار في افم للتخلص من السلوك الاجتراري الحاد.

* الأمونيا الأروماتية: للتخلص من سلوك ايذاء الذات.

٥. الإصلاح الزائد.

هو أسلوب عقاب بسيط يتضمن بعض عناصر التدريب وهناك نوعان من الإصلاح الزائد.

• الأول: عادة الوضع:

ويستخدم عقب حدوث السلوك الغير مرغوب مباشرة ويتضمن تشويه الأشياء في البيئة المحيطة ويقوم الطفل المذنب بإعادة ترتيبها مرة أخرى بشكل أفضل مما كان عليها قبل حدوث السلوك الغير مرغوب.

• الثاني: الممارسة الايجابية:

ويتطلب ان يقوم الطفل بممارسة السلوك الايجابي.

وغالبًا ما يستخدم النوعين مع بعضهما البعض حيث يطلب من الطفل القيام بترتيب الأشياء وهو بذلك يمارس سلوكًا ايجابيًا.

أمثلة

- سرقة الطعام: ارجاع الطعام لي صاحبه واعطائه ما يماثل ثمنه كتعويض.
- استخدام المرحاض: تنظيف نفسه وملابسه والمكان الذي تعرض للقذارة بالاضافة إلى استخدامه اسلوب استخدام المرحاض في قضاء الحاجة (خلع الملابس ـ الجلوس على المرحاض ـ التنظيف بعد قضاء الحاجة ـ تنظيف المرحاض بالمياه ـ لبس الملابس مرة أخرى...).

وفي بعض الحالات لا يمكن استخدم الأسلوبين مع بعضهما البعض مثل:

- علاج سلوك ضرب الرأس والوجه: بممارسة تحريك الوجه (ممارسة ايجابية).
- علاج العراك ـ اثارة الشغب: الاعتذار للفرد الذي تعرض للإهانة وكذلك جميع الموجودين.
- علاج الاستثارة الذاتية ـ هز الرأس: التدريب على التحكم في الحركة التحرك بسلسلة حركات ثم الثبات لمدة ١٥ ثانية.

ارشادات وقواعد لاستخدام العقاب

- تحديد السلوك الهدف.
- تطبيق العقاب بصورة ثابتة وفورية.
- استخدام اقوي انواع العقاب.
- استخدام العقاب مقترنًا بأساليب بناء السلوكيات المعاكسة.
- التأكد من حدوث تمييز للسلوك.
- يجب ان يصاحب تطبيق العقاب اتجاهًا مناسبًا.
- اختيار وسيلة العقاب.
- محاولة الأساليب الإيجابية أولًا.
- التقييم.

احتياطات يجب اتيباعها عند استخدام العقاب

ـ الآثار الجانبية الغير مرغوبة.

ـ التعميم.

ـ التعلم بالنموذج أو المحاكاه.

ـ استجابة كبش الفداء.

ـ لا يؤدى العقاب إلى تعلم سلوك جديد.

ـ تأثر القائم بالعقاب.

ـ عدم بقاء تأثير العقاب أو ثباته لمدة طويلة.

خلاصة

برنامج عملي لتعديل السلوك

التشكيل. ـ العقاب ـ التعزيز

تعريف تعديل السلوك (Behavior Modification)

- عندما يحدث تغير في سلوك الإنسان نتيجة استخدام العقاقير فإن دلك لا يعتبر شكلا من أشكال تعديل السلوك؟
- وعندما يحدث تغير في سلوك الإنسان نتيجة إجراء جراحة فإن دلك أيضا لا يعد شكلا من أشكال تعديل السلوك؟
- لابد من التمييز بين كل من:

التأثير في السلوك (Behavior Influence) تعديل السلوك (Behavior Mod-fication)

وبالرغم من تنوع التعريفات إلا أنها جميعا تتفق على أن ميدان تعديل السلوك يمتاز بالخصائص التالية:

١. أنه يركز على الحاضر وليس على الماضي.

٢. أنه يركز على تغيير السلوك الظاهر.

٣. أنه يحدد العلاج بموضوعية ذلك من أجل تكراره.

٤. أنه يستند إلى البحوث الأساسية في علم النفس لصياغة فرضياته واختبار التكنيكات العلاجية.

٥. أنه يتوخي الدقة في تعريف وقياس وعلاج السلوك المستهدف.

٦. أنه يرفض التفسيرات المستمدة من العمليات النفسية الداخلية.

هو العلم الذي يشتمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية، وذلك بغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي. (Cooper, Heron, Heward 1978).

المصطلحات والمفاهيم الأساسية في تعديل السلوك

السلوك (Behavior)

العوامل التي تؤثر في السلوك:

١. ثقافة الفرد.

٢. معتقدات الفرد ومفهمومه عن ذاته.

٣. طرق تفسيره للمثيرات.

القوانين التي يتم من خلالها تعلم الفرد للسلوك، وكما أنه يتعلم بهذه القوانين فيمكن أن يمحي التعلم بالقوانين نفسها.

١. إمكانية تعميم السلوك المرغوب فيه.

٢. قابلية التعلم للزيادة والنقصان.

٣. إمكانية التنبؤ بالسلوك قبل حدوثه.

٤. السلوك محكوم بتوابعه.

الباحثون في ميدان تعديل السلوك يهتمون بنوعين من السلوك

السلوك الإستجابي (Respondent Behavior)

السلوك الإجرائي (Operant Behavior)

بيئة التعلم (Environment)

أساليب تعديل السلوك المستهدف

- التعزيز (Reinforcement).
- العقاب (Punishment).
- التشكيل (Shaping).
- التعزيز (Reinforcement)

• تعريف التعزيز.

يشير مفهوم التعزيز إلى ذلك الإجراء الذي يلحق الاستجابة، ويعمل على زيادة احتمالات حدوث السلوك بالمستقبل أو تكراره (أبو عميرة (٢٠٠٧ م).

ويعتبر التعزيز من أهم أنماط السلوك التي قدمها (سكنر).

فالتعزيز لا يحدث إلا إذا أدت النتيجة التي ترتبت عليه إلى تقويته.

تصنيف التعزيز

يتحدث علماء النفس عن شكلين من أشكال التعزيز هما:

• التعزيز الإيجابي (Positive Reinforcement)

• التعزيز السلبي (Negative Reinforcement).

وهناك تصنيف آخر للمعززات لشكلين من التعزيز وهما:

• التعزيزات الطبيعية (Natural Reinforcement).

• التعزيزات الاصطناعية (Artificial Reinforcement).

التعزيز الإيجابي (Positive Reinforcement).

هو الإجراء الذي يزيد من قوة الاستجابة واحتمالية حدوثها في المستقبل في مواقف مشابهة.

مثال لعملية التعزيز الإيجابي:

سلوك غير مرغوب	معزز إيجابي	زيادة السلوك غير المرغوب فيه	
تركيز التلميذ مع المعلم في الحصة	مدح المعلم وثناء للطالب	استمرار تركيز التلميذ في الحصة	التلميذ

ومن المهم التمييز بين التعزيز الإيجابي

(Positive Reinforcement) والمكافأة (Reward)

عند استخدام المعززات لا بد من مراعاة النقاط التالية:

١. سهولة تقديم هذه المعززات.

٢. سهولة ربط هذه المعززات بالمعززات الأخرى المادية الأولية أو الرمزية.

٣. سهولة تقديم هذه المعززات. (الروسان، ٢٠٠٠ م).

كيف يمكننا اختيار المعززات المناسبة؟

١. أسأل الشخص عما يحبه.

٢. ملاحظة الشخص.

٣. عرض عينة من المعززات المحتملة على الشخص.

٤. مقابلة الشخص.

وهناك خمسة أشكال من المعززات

١. المعززات الغذائية

٢. المعززات المادية.

٣. المعززات الرمزية.

٤. المعززات النشاطية.

٥. المعززات الاجتماعية.

العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز

- فورية التعزيز (Immediacy of Reinforcement).
- ثبات التعزيز (Consistency of Reinforcement).
- كمية التعزيز (Quantity of Reinforcement).
- مستوى الحرمان ـ الإشباع (Deprivation. Satiation Level).
- درجة صعوبة السلوك (Complexity of Behavior).
- التنويع (Variation).
- التحليل الوظيفي (Functional Analysis).
- الجدة (Novelty).

التعزيز السلبي (Reinforcement Negative)

- يعد التعزيز السلبي أسلوبا فاعلا من أساليب تعديل السلوك، ولا يقل أهمية عن التعزيز الإيجابي.
- هناك خلط بين التعزيز السلبي والعقاب، فالتعزيز السلبي يقوي السلوك، بينما العقاب يؤدى إلى تقليل أو إيقاف السلوك. (الخطيب، ١٩٩٥)

مثـــال

هدوء التلاميذ = س

تحدث التلاميذ الجهري = ص

التعزيز الإيجابي زيادة (س) ونقصان (ص).

التعزيز السلبي نقصان (ص) وزيادة (س).

العقاب (Punishment)

الفرق بين التعزيز والعقاب

التعزيز يقوي السلوك العقاب يضعف السلوك

الاساليب العقابية نوعان:

العقابية غير الشرطية العقابية الشرطية

كيفية استخدام العقاب؟

لا يكمن الخطأ في الإجـراءات العقابية بقدر ما يكمن في كيفية استخدامها.

وهناك عدد من العوامل التي تؤثر في فعالية استخدام العقاب بنجاح

- تحديد السلوك المستهدف
- جدول العقاب (Schedule of Punishment)
- طبيعة المثيرات المستخدمة

- شدة العقاب (Intensity of Punishment)
- فورية العقاب (Immediacy of Punishment)
- استخدام العقاب بهدوء
- استخدام العقاب بطريقة منظمة (Consistency of Punishment)
- تعزيز السلوك المرغوب فيه
- الامتناع عن تعزيز السلوك غير المرغوب فيه
- معاقبة السلوك وليس الفرد
- تهيئة الظروف البيئية المناسبة
- استخدام العقاب عند الضرورة فقط
- القياس المتكرر

سلبيات العقاب

- يولد العقاب خاصة عندما يكون شديدا العدوان والعنف والهجوم المضاد
- العقاب لا يشكل سلوكيات جديدة، إنه فقط يكبح السلوك غير المرغوب فيه (يعلم الشخص ماذا لا يفعل ولا يعلمه ماذا يفعل).
- يولد العقاب حالات انفعالية غير مرغوب فيها كالبكاء والصراخ والخوف وهذا في أغلب الأحيان يعيق تطور السلوك المرغوب فيه.

- يؤثر العقاب سلبا في العلاقات الاجتماعية بين المُعاقِب والمعاقب. فالمعلم الذي يضرب ويشتم يصبح هو نفسه في النهاية منفرا بالنسبة للطالب.
- العقاب يؤدى إلى تعود مستخدمه عليه
- العقاب يؤدى إلى الهروب والتجنب.. يتمارض التلميذ لكي يغيب عن المدرسة.
- قد يؤدى العقاب إلى خمود عام في سلوك الشخص المعاقب
- نتائج العقاب غالبا ما تكون مؤقتة وهذا ما أشارت إليه العديد من البحوث
- يؤثر العقاب سلبا في مفهوم الذات لدي الشخص المعاقب
- العقاب يؤدى إلى النمذجة السلبية. فالأب الذي يستخدم الضرب مع ابنه يقدم نموذجا سلبيا سيقلده ابنه.

ايجابيات العقاب

- إن الاستخدام المنظم للعقاب يساعد الفرد على تمييز ما هو مقبول وما هو غير مقبول
- العقاب إذا ما أُستخدم بشكل فعال فإنه يؤدى إلى إيقاف أو تقليل السلوك غير التكيفي بسرعة.
- إن معاقبة السلوك غير المرغوب يقلل من احتمالية تقليد الآخرين له

أشكال العقاب

الإطفاء (Extinction)

تكلفة الاستجابة (Response Cost)

الإقصاء أو الإبعاد (Time Out)

التصحيح الزائد (Overcorrection)

الإشباع (satiation)

الممارسات السلبية (Negative Practice)

تغيير المثير (Stimulus Change)

التوبيخ (Reprimanding)

الإجراءات التي يمكن استخدامها لتشكيل سلوك جديد

التشكيل (Shaping) التلقين (Prompting) الإخفاء (Fading) التسلسل (Chaining) النمذجة (Modeling)

التشكيل هو الإجراء الذي يشتمل على التعزيز الايجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئا فشيئا من السلوك النهائي بهدف إحداث سلوك لا يوجد حاليا

التلقين معزز إضافي خارج عن طبيعة السلوك أو معززاته الأصلية

الاخفاء يعني الإزالة التدريجية للتلقين بهدف مساعدة الفرد على تأدية السلوك وحده

التسلسل يعني ربط الأجزاء الصغيرة التي تكون السلوك (الحلقات)، وتتصل ببعضها لتشكل ما يسمي بالسلسة السلوكية.

النمذجة هي التغير في سلوك الفرد الذي ينتج عن ملاحظته لسلوك الآخرين بالنمذجة.

الإجراءات المختلفة لتشكيل سلوكيات جديدة:

- **التشكيل (Shaping)**

هو ذلك الإجراء الذي يعمل على تحليل السلوك إلى عدد من المهمات الفرعية وتعزيزها حتى يتحقق السلوك النهائي (الروسان ٢٠٠٠ م)

إجراءات تشكيل السلوك

- مثال: مهارة تنظيف الأسنان.
- الهدف النهائي: أن ينظف الطفل أسنانه باستخدام الفرشاة والمعجون وبدون مساعدة وبنسبة نجاح ١٠٠ ٪: تحليل السلوك النهائي.

التوجه لحوض الغسيل ـ أخذ الفرشاة ـ أخذ المعجون ـ فتح المعجون ـ فتح غطاء المعجون.

وضع المعجون على الفرشاة ـ يعيد وضع غطاء المعجون ـ ينظف أسنانه يضع الماء في فمه ـ ينظف الفرشاة ويجففها ـ يضع الفرشاة بمكانها ـ يجفف فمه ويده.

الإجراءات المختلفة لتشكيل سلوك جديد

التسلسل: (Chaining)

هو ذلك الإجراء الذي يعمل على تقسيم السلوك العام إلى عدد من الحلقات المكونة له، إذ يتم تعزيز الحلقة الأخيرة منه. (الروسان، ٢٠٠٠ م)

إجراءات تسلسل السلوك

مثال: مهارة ارتداء الملابس.

تتكون هذه المهارة من عدد من الاستجابات المترابطة في سلسلة من الحلقات، لتشكل جميعها هذه المهارة، المكونة من الحلقات التالية:

الملابس الداخلية ـ القميص ـ البنطلون ـ الجاكت ـ ساعة اليد ـ الحذاء

الإجراءات المختلفة لتشكيل سلوك جديد

- النمذجة (Modeling)
- أنواع النمذجة
- النمذجة الحية (Live Modeling).
- النمذجة المصورة (Filmed Modeling).
- النمذجة غير المقصودة.
- النمذجة المقصودة.
- النمذجة الفردية.

- النمذجة الجماعية.

العوامل التي تزيد من فعالية النمذجة

- انتباه الملاحظ للنموذج
- دافعية الملاحظ.
- قدرة الملاحظ على تقليد سلوك النموذج.
- قدرة الملاحظ على الاستمرار بتأدية السلوك بعد اكتسابه.

الإجراءات المختلفة لتشكيل سلوك جديد

- ضبط المثير (Stimulus Control).
- التلقين (Prompting).

أنواع التلقين

- التلقين اللفظي (Verbal Prompts).
- التلقين الإيمائي (Gestural Prompts).
- التلقين الجسدي (Physical Prompts).
- الإخفاء (Fading).
- الضبط الذاتي (Self. Control).

الفصل الثاني عشر
الإرشاد النفسي وتحقيق السعادة في الحياة

سر السعادة اليومية والطاقة الإيجابية كن جميلا تري الوجود جميلا

السعادة: حياة ذات معنى

السعادة هي معنى الحياة وغايتها وهدفها وهي مطمح ومطمع كل بني البشر يقول الفيلسوف الإنجليزي «دافيد هيوم» الناس لا يمتهنون الحرف أو يقتنون التحف، أو يبتكرون الاختراعات أو يسنون التشريعات، أو ينشرون العلوم أو يتأملون النجوم إلا بهدف الوصول إلى السعادة. فالسعادة مفهوم مجرد، وهدف يتطلع الجميع إلى بلوغه؛ إما بالكد والعناء أو المال والثراء أو الضحك والغناء. وتفيد الدراسات أن السعداء هم الناجحون في كافة مجالات الحياة: في الزواج والصداقة، وفي تحقيق الثروة، وفي مكان الدراسة وتبين أن العلاقة بين السعادة والنجاح تبادلية فكما يؤدى النجاح إلى السعادة تؤدى السعادة بدورها إلى النجاح، وقوام السعادة هو الشعور بمعنى الحياة والاستمتاع بها، فالسعداء إيجابيون بالضرورة، وهم أصحاب أهداف واضحة. وهذا التعريف ليس قاصرا علي لحظة بعينها، بل يمكن تعميمه على مجموع التجارب التي يمر بها الإنسان أثناء بحثه عن السعادة؛ حتي لو انطوي

هذا البحث علي تجارب أو لحظات مؤلمة، فقد يتحمل الإنسان آلاما مؤقتة بصبر وأناة رغبة في بلوغ السعادة الدائمة، كأن يتحمل الطالب مشقة الدراسة والبحث كي يحصل علي درجات عالية. أما المتعة فهي سعادة لحظية، سرعان ما تزول أسبابها.

يتطلب بلوغ السعادة الدائمة الاستمتاع برحلتك المؤدية إلى الهدف، فليست السعادة في بلوغ قمة الجبل، أو تسلق الجبل دون هدف، بل في رحلة الصعود نفسها.

فالمتعة لسيت لذة الرشفة الأخيرة، بل هي السعادة المكتسبة من احتسام الكأس كله ببطء.

وتتحكم العاطفة في كافة مساعينا، بما فيها السعي نحو السعادة؛ فلا يمكن أن نتصور خلو حياتنا من العاطفة: سيصبح كل منا كالإنسان الآلي الذي يتحرك دون روح أو مشاعر، رغم شبهه الكبير بالبشر؛ فقد يحاكي الإنسان الالي البشر في القدرة علي بناء ناطحات السحاب وحل أعقد مسائل الحساب، لكنه يفتقر لأهم ما يميزنا: الحافز والدافع للعمل اللذين ينبعان من العواطف، ولا بد ـ لهذا ـ من استعمال الأزرار والمفاتيح لتشغليه أو إيقافه. فلا يشعر الآليون بالجوع ولا حتي الشبع، ولا يشعرون بلذة الطعام أو متعة إعداده. ولا يسعون للحصول علي لذة الراحة بد أيام العمل الطوال، لأنهم لا يتعبون ولا يملون. فالبشر يصابون بالملل وينزعون لتغيير واقعهم لأنهم يدركون الغاية وحقيقة النهاية، فيحاولون الاستمتاع بكل لحظة في حياتهم ويبكرون الجديد ويبدعون، بيد أن العاطفة وحدها لا تكفي لتحقيق السعادة

المطلقة، لأن اللذة العابرة النابعة من تدفق العاطفة لا تؤدي إلى ذلك؛ إذ يجب أن يمر الإنسان بتجربة تتشبع بها عواطفه وعقله وذهنه وروحه بعمق، فيخلص منها إلى العبرة والمعني اللذان يحققان له أسمي أنواع السعادة وهي سعادة المعرفة. لكن هذا لا يعني أن تمتلئ حياتنا بالآلام و الأحزان كي نبلغ المعرفة المطلقة، إذ قد يؤدى استمرار الألم إلى موت الإبداع وانطفاء جذوة الطاقات الخلاقة داخلنا كبشر.

معنى الحياة

ولأن الإنسان هو صانع معنى حياته، فإن المعاني تختلف باختلاف الاشخاص والشخصيات: فهذا يري المعنى في إقامة مشروع ناجح يدر الربح ويجلب الخير له وللآخرين و ذاك يراه في ممارسة الطب وتخفيف آلام المعذبين، وثالث في تربية جيل من الأبناء الصالحين. أهم ما في الأمر ألا تتعارض أهداف الإنسان ـ تلك التي تخلع المعنى علي حياته ـ مع القيم والمبادئ السامية لترضي غرور فئة من ضعاف النفوس. فخير لك أن تنجو من فخ موت الضمير، من أن تحيا حياة الطمع لتساير «إيقاع العصر» أو تصبح صاحب حظوة في مجلس أحد كبار المستثمرين الذي بني حياته على الغش والاختلاس خوفا من الحاجة والافلاس.

النجاح والسعادة

ترتبط السعادة بالنجاح ارتباطا وثيقا، وقد أشرنا إلى أن وجود أحدهما مشروط بوجود الآخر في جميع الأحوال؛ لكن لا يجب أن نغفل دور الدافع نحو النجاح والالتزام بتحقيقه في تشكيل تجربة السعادة. فبدون الالتزام

بالدراسة والتحصيل لمن ينجح أحد، وبدون الالتزام بالعمل لن ينجز أحد، ولن يحصل أي موظف على ترقية أو علاوة. بيد أن كل هذا لا يعني أن يتحول الإنسان إلى ترس في آلة يعمل دون توقف فيفقده التعب والإرهاق الشعور بالسعادة فعلي الإنسان أن يستثمر طاقاته في أكثر الأنشطة توافقا وانسجاما مع شخصيته وقدراته لكي يحقق السعادة الدائمة، لا مجرد اللذة المؤقتة الزائلة، مقوضا بذلك معادلة «الرخاء = الشقاء» ومستبدلًا إياها بمعادلة أخري تقول: مشاعر إيجابية + الكدح وبذل المجهود = السعادة في الحاضر والمستقبل.»

السعادة عملة لا تفقد قيمتها

يقِاس نجاح المشروعات بما تحققه من أرباح وتجلبه من أموال، ويتم تحديد قيمة الأصول والالتزامات والأرباح والخسائر طبقًا للعملة المتداولة. ويمكن ترجمة أي شئ إلى لغة الأرقام، باعتبار المال هو أكثر المعايير دقة ورجاحة في وصف القيمة الفعلية للسلعة أو الخدمة أو غيرها.

فالناس يشبهون المشروعات التي قد تحقق أرباحًا أو تتكبد خسائر، بيد أن بني البشر لا يدونون في دفاتر أو يحولون إلى أرقام، بل يقيمون ما يبلغونه من شهرة أو ثروة أو قوة بمقدار السعادة التي يشعرون بها إذاء ذلك فلا جدوي من امتلاك كل تلك الأشياء إن لم تقترن بالسعادة والمشاعر الإيجابية: فأي سعادة يجنيها ويستشعرها الثري المريض؟ فكما تعد الأصول ذات قيمة ثانوية إذا ما قورنت بالسيولة النقدية، لا يمكن مساواة الثراء المادي بالثراء المعنوي المتمثل في السعادة.

الإفلاس العاطفي

قد ينجح الإنسان في جمع مال كثير، دون أن يدري بأن المال الذي يملأ خزائنه الحديدية يفرغ خزائنه العاطفية وقد ينسي أثناء بحثه عن الثراء أن يصل الأهل والأحباء، مما يفقده الدفء والانتماء من هنا نشأ مبدًا القناعة كنز لا يفني، فمن يبحث عن المال والمادة كالذي يشرب ماء البحر المالح، لا يلبث أن يعاني من العطش إلى ما لا نهاية يضاف إلى هذه الحقيقة مانراه فيمن امتلأت حياتهم بالتجارب الأليمة، فأصيبوا باكتئاب مزمن، لا يشفيه دواء أو يداويه ثراء. والاكتئاب ليس مرضًا فرديا، بل قد يصيب مجتمعا بأسره، فالأب الذي يدمن العمل إنسان محروم من متعة الدفء الأسري، ومكتئب وقد تصاب اسرته بالاكتئاب بدورها لأنها تفتقر إلى رعايته وحنوه. وهكذا تتسع حلقة الاكتئاب المفرغة؛ وينتشر كالنار في الهشيم جدير بالذكر أن المجتمعات التي تتمتع بالرخاء والتقدم التقني تعاني من الإفلاس العاطفي بسبب انهماك ابنائها في البحث عن المال والانغماس في الملذات المادية، وتجاهل عناصر الحياة الاجتماعية والروحية والمعنوية أو عدم الاهتمام بها.

علاقة الأهداف بالسعادة

يستطيع الأشخاص القادرون على تحديد أهدافهم تحقيق النجاح أكثر من غيرهم إذ يتمتعون ببصيرة نافذة ورؤية واضحة تقودهم إلى بذل الجهد والإنجاز وبالتالي إلى تحقيق مستقبل زاهر. وتتفاوت الأهداف من حيث أهميتها وتعقيدها بدءا من شراء جهاز كمبيوتر ومرورًا بإدارة مؤسسة.

ووصولًا إلى الصعود إلى المريخ. ويري علماء النفس أن الثقة بالنفس والإيمان بالقدرة على تحقيق الهدف يساعدان على تجسيمه وتخيل حالة حدوثه وتحويل هذا الخيال إلى واقع.

علاقة الأهداف بالرضا

جرت العادة ان تقترن السعادة والرضا بتحقيق الأهداف، بيد ان الباحثين اجتهدوا لدحض هذا المفهوم حين قرروا أن السعادة المصاحبة لتحقيق الهدف تكون قصيرة الأجل، تماما كالاحباط المصاحب لعدم تحقيقه!

وقد أثبتت الدراسات التي اجريت على الفائزين بالمسابقات أنهم لا يلبثون أن يعودوا إلى حالتهم النفسية والمزاجية التي كانوا عليها قبل فوزهم خلال مدة لا تزيد عن شهر. وهكذا يتساوي من انتشي بالفوز، مع من مني بالهزيمة!

ينطبق التحليل السابق على انشطتنا اليومية، فما الفرق بين مانستمتع به وبين مانضطر للقيام به؟ إذ تندرج بعض الأنشطة تحت قائمة «الضرورات» التي لا مفر منها ولكننا نري أنه حتي الأنشطة المحببة إلى نفوسنا لا تخلو من تلك الضرورات: فقد يعشق بعضنا مهنة التدريس، لكنه يكره مايتخللها من روتين متمثل في وضع الامتحانات ومنح الدرجات. لكن العاقل هو من لا يجعل الأمور الروتينية المؤقتة تفسد السعادة التي تغمره حين يري ثمرة جهده، فإذا ماغض المدرس بصره عن «روتين» مهنته، فإنه سيبلغ مستوي من السعادة الدائمة التي لا تنتهي بعد حين، لأنه سيري كيف تساهم مهنته في تنشئة جيل من الوزراء والأطباء وغيرهم من العظماء الذين سيدينون له بالولاء.

يكره معظم الطلاب الدراسة إما بسبب شعورهم بالملل أو بالتوتر إبان تواجدهم في فصول المدرسة أو مدرجات الجامعة. ومن ثم ينخفض مستوي تحصيلهم الدراسي ويصابون بالإحباط. ولتحاشي حدوث هذا، على المعلمين تنظيم الفصول الدراسية والأنشطة ـ قدر المستطاع ـ بحيث تتناسب مع مهارات كل طالب على حدة لتظهر مواطن قوته وتحديد الآثار السلبية لنقاط ضعفه فيما يعرف بالتمكين

وهناك عاملان من شانهما تضييق الخناق على الطلاب:

الأول: إلقاء الطلاب في خضم بيئة دراسية مملوءة بالضغوط، مما يربكهم: حيث يضغط المعلم على تلاميذه في الواجبات المدرسية جاعلًا من الواجب الدراسي مرادفاً للألم والعذاب.

الثاني: خلو البيئة الدراسية من التحديات مثل إعطاء الطلاب ملازم ومذكرات جاهزة للحفظ وحشو المخ بالمعلومات، مما يؤدى إلى اصابتهم بالملل والكسل فيفتقدون القدرة على الابتكار والإبداع.

جدير بالذكر أن كثيرا من الآباء والمعلمين يخلطون بين فكرة الإرهاق ـ بل واستنزاف الطاقة البدنية والذهنية ـ وبين الكفاح من أجل التعلم. مع أن هناك بونا شاسعا بين هذا وذاك، فبينما يحمل الأول معنى الضغط وتحمل الأعباء الجسيمة والتركيز على نقاط الضعف دون مواطن القوة، فإن الثاني يحمل معاني الإصرار على تحقيق التميز فيما يتفوق فيه الأبناء والطلاب وبالتالي السعادة.

السعادة في العمل

يعد ايجاد الوظيفة التي تتناسب مع مواطن القوة من أهم التحديات التي تواجهه الإنسان، إذ يندرج تحت هذا السياق البحث عن معنى الحياة والسعادة والشعور بنشوة الكفاح. وهناك ثلاثة عناصر أساسية للنجاح يمكن تلمسها من خلال طرح الأسئلة التالية:

ـ ماالذي يخلع المعنى على حياتي؟

ـ مالذي يغمرني بالنشوة ويملؤني بالحيوية؟

ـ ماهي مواطن قوتي وكيف أفعلها لكي اعثر على الوظيفة المناسبة التي توصلني إلى السعادة؟

وتتطلب الإجابة عن الأسئلة السابقة بذل جهد جهيد لمعرفة أكثر الأنشطة تمكينا لمواطن قوتك وأكثر الوظائف توافقا معها والتي من شأنها مساعدتك على:

١ ـ تحديد أهدافك.

٢ ـ وضع خطة عمل والالزام بتنفيذها لتحيقيق تلك الأهداف.

٣ ـ معرفة احتياجاتك الملحة والسعي نحو تلبيتها حيث أنها تضفي المعنى الحقيقي على وجودك.

٤ ـ الاستمتاع بتجربة الكفاح لتحقيق الأهداف، بغض النظر عن المعوقات أو المشقات.

السعادة والعلاقات الاجتماعية

حين نجد من يبادلنا اهتماماتنا ويشاركنا الأفراح والأتراح، نشعر أن للحياة معنى أعمق وقيمة أغلي؛ فتهون آلامنا وتزداد مشاعرنا الايجابية. وعن أهمية الصداقة والمودة. يقول فيلسوف القرن السابع عشر «فرانسيس بيكون» إن الاثنين يضاعفان السعادة ويقلصان الحزن إلى النصف. فلا سعادة بلا صداقة.

الحب والتضحية

رغم إيمان الكثيرين بأن العلاقات الناجحة والإيجابية هي مصدر السعادة. إلا أنهم قد يجلبون التعاسة لأنفسهم تحت مسمي أداء الواجب تجاه شركاه حياتهم أو حبهم لأطفالهم أو احترامهم للمؤسسات الأجتماعية كمؤسسة الزواج مثلا، غير معترفين أن للتضحية وجها أخر هو التعاسة وفقدان معنى الحياة! فسرعان ماتمل هذه الفئة بسبب حرمانها من المردود الإيجابي المنتظر من الطرف الآخر: فأي سعادة تتوقع الزوجة المقهورة أن تجنيها حين تجبر نفسها على احتمال الحياة مع زوج مستبد ومتسلط وغير وفي، فقط لمجرد انها تحترم وتقدس الحياة الزوجية! ولهذا شرعت بعض الأديان السماوية الطلاق وتعدد الزوجات لكي تعطي كلا من الزوج والزوجة فرصة للبحث عن معنى الحياة، أو الراحة من الضغوط اليومية المتواصلة. فما التضحية والصمود الخاسر والعلاقات التي يروم من يضحي لإنجاحها هنا سوي نوع من تدمير الذات. لذلك علينا أن نفرق بين التضحية المثمرة (كأن يضحي الإنسان ببعض وقته لمساعدة المرضي أو المحتاجين فيشعر بالرضا والسعادة ويكسب الثواب) وبين التضحية المدمرة كما في المثال السابق.

وفيما يلي بعض التأملات في السعادة:

التأمل الأول

الفرق بين التفاني في العطاء والفناء فيه

لكل فعل رد فعل، فأواني السعادة لا ترجع فارغة، فحين تمنح غيرك السعادة، تحصل على سعادة بنفس المقدار وربما أكثر: سعادة قوامها الرضا والشعور بقيمة ذاتك. لكن هناك فرقآ كبيرآ بين الشعور بالسعادة لإسعادك الآخرين وبين أن تهب نفسك وحياتك لهذا الغرض، فتغرق في دوامة إنكار الذات وتنسي أثناء إسعادك الآخرين أن تسعد نفسك أيضا. فرغم كون الانسان السعيد معطاه. إلا أننا لا نستطيع إنكار حقيقة كون التعيس بخيل: ففاقد الشئ لا يعطيه!

التأمل الثاني

محفزات السعادة

السعادة وتخطي الفترات الانتقالية

تساعد محفزات السعادة على تخطي المراحل الانتقالية الصعبة خاصة التي تنشأعن محاولة الإقلاع عن عادة ما. وهذا يتفق مع مقولة الشاعر الإنجليزي المخضرم «جون درايدن» «نحن نصنع عاداتنا التي لا تلبث أن تصنعنا!» فمن الصعب اقتلاع عادة تجذرت داخل أعماق النفس البشرية. ومن ابرز أمثلة العادات الصعبة على التغيير عادة إدمان اللذة: فلا يستطيع الغني المبذر تغيير نمط حياته إلى اخر أكثر تعقلًا وتقنينا في مصروفاته

; وهو أمر يتطلب إدخالًا تدريجيا لمحفزات السعادة على حياته مثل تشجيعه على الادخار أو وضع خطة للادخار أو التبرع بمبلغ من المال لصالح مشروع خيري، مما يشعره بقيمة الادخار والعطاء، ولا يحرمه ـ في نفس الوقت ـ متعة إنفاق المال!

التأمل الثالث

سعادة بلا حدود

ليس هناك حدود للسعادة التي نود بلوغها؛ فحين نختار المهن والعلاقات والدراسات التي تعلي مواطن قوتنا وتخلع المعنى على حياتنا. سنصل إلى سعادة دائمة، سعادة بلا حدود، لا تلبث أن تنمو وتزدهر وتتأصل بداخلنا، فننعم بسلام داخلي دائم.

التأمل الرابع

نحن نستحق السعادة

هناك كثير من العوامل الخارجية والتحيزات الثقافية والنفسية التي تتآمر لتحرمنا الشعور بالسعادة، اقربها قصة السقوط في الخطيئة وعصيان العلي القدير التي جعلت الجنس البشري أهلاً للعقاب الدائم، فيما ينفي أهليته للسعادة واعتقاده بأن المشاعر الإيجابية مؤقتة، وزائلة، أو أنه لا يستحقها.

وهنا يلفت علماء النفس انظارنا إلى أهمية عدم الاستسلام لمخاوف فقدان السعادة أو لذلك الشعور الرهيب بعدم استحقاقها، بل واستحقاق العقاب بدلا منها، فهذا ما يقودنا إلى التعاسة الحقيقية. كما ينصحوننا بإقناع

انفسنا بأهليتنا للسعادة ومحاولة الاستمتاع بكل لحظة مشرقة تمر بنا دون الندم على ما فات أو التحسب لما هو آت.

التأمل الخامس

السعادة والزمن

الحياة قصيرة مهما طالت، وغالية مهما هانت ؛ فحتي لو عشت مئات الاعوام واكتسبت آلاف الخبرات وبلغت كافة الأهداف والغايات، ستتمني لو تضاعفت سنوات عمرك، خاصة إن كان جلها سعيديا. وقد أثبت علماء النفس والاجتماع معمليا واحصائيا ومسحيا أن السعادة تطيل العمر!

التأمل السادس

تبآلقاعدة ٢٠/ ٨٠!

لطالما سعي البشر لتحقيق الكثير من الأهداف في القليل من الوقت، فيما يسمي بقاعدة «تحقيق الكثير بالقليل أو إنجاز بلا إنجاز» مما يضعهم في سباق دائم مع الزمن، سباق يخسرونه دائما. وتتبع هذه الخسارة عدة خسائر على الصعيدين المادي والمعنوي: فأثناء بحثك عن النجاح والثراء، قد تعتل صحتك أو ينقطع اتصالك ببعض أصدقائك المقربين أو أسرتك أو تفوتك الاستماع للحنك المفصل. ياللملل!

فكيف نستمع بحياتنا ونحققق اهدافنا في نفس الوقت ؟ يجيب علماء النفس عن هذا السؤال قائلين: «ليست هناك وصفة سحرية لتحقيق السعادة المطلقة الخالية من الكفاح أو بعض التضحية بيد أننا كلما بسطنا حياتنا، كلما ارتاح بالنا وهدأت أنفسنا».

التأمل السابع

موجة السعادة

ليست السعادة شيئا ماديًا نلمسه بأيدينا، بل مفهوم مجرد ندركه بعقولنا ومشاعرنا أو أسئلة نطرحها على انفسنا ونجتهد لإجابتها. فرغم بساطتها شكلاً، إلا أنها عميقة موضوعًا:

٥. ما الذي يخلع المعنى على حياتى؟

٦. ما الذي يمتعني؟

٧. ماهي مواطن قوتي؟

٨. كيف اتخذ قرار السعادة؟

٩. ماهي النشطة المحببة إلى والمهام التي تستهويني وتلبي احتياجاتي الملحة؟

علما بأن هذه الأسئلة أن تشمل المنظمات والمجتمعات أيضا. فلو أدرك الأفراد والمجتمعات المفهوم الحقيقي والبعد الإنساني للسعادة، لأدركو أيضا معنى السلام ولتوقفت الحروب الطاحنة التي تشتعل للاستيلاء على الثروات والاستئثار بها للموارد. ولو ادرك القادة الكبار معنى السعادة، والسعادة النابعة من المعنى، لندموا على أخطائهم القاتلة في قرارات اتخذوها دون أن يفهموها.

يضاف إلى هذا الندم إدراك القادة أن الموارد والسلطة والجاه أمور محدودة مهما تكاثرت وتوافرت، ومن ثم التحول إلى التفكير بمنطلق وثام /

سلام لدرء ويلات الحروب عن الشعوب ونشر السلام وكتابة كلمتي سعادة وحب على كافة عملات الدنيا. وهناك الآن فيض من الكتب العالمية ومن الدراسات والأبحاث حول هذا الموضوع، بالأضلفة إلى برنامج جامعة «هارفارد» وأبحاث الدكتور «دأن جلبرت» التي نشرها في كتابه «التعثر بالسعادة».

السعادة هي الاستهداف لا الهدف

السعادة لا تتحقق بالوصول إلى الهدف، بل في السعي إليه، إذ سرعان ماتخفت نشوة الحصول على الترقية أو تحقيق الربح أو التخرج في الجامعة في دوامة الحياة التي سرعان ماتعيد البشر إلى حالة الرضا الأولية التي كانو عليها قبل الإنجاز: تمامًا كالإناء الموضوع على موقد، يعلو منسوب الماء فيه حين تصل حرارته إلى درجة الغليان، ثم لا تلبث أن تنخفض بعد أن تتسبب نفس تلك الحرارة في انسكاب الماء من الإناء ليطفىء شعلة النار التي جعلته يعلو ويفور.

كما أن السعادة لا تتركز في شئ واحد أو شخص واحد أو هدف واحد، إن حصلنا عليه صرنا في نعيم وإن فقدناه عشنا في جحيم! كما لا يبلغ الناس السعادة بحدوث مفاجآت أو أحداث خارقة بل بالجد والاجتهاد والمحاولة والخطأ والفشل والتعلم والبحث واليقين والتجربة والبرهان والتفكير الإيجابي.

لكي نحقق السعادة، حري بنا أن ننعم بكل لحظة هانئة في حياتنا دون أن نفكر فيما قد تخبئه لنا الأيام القادمة، وأن ننظر إلى الصور الكلية دون التدقيق

في التفاصيل التي تصيبنا بالإرهاق. حاول أن تقضي وقتآ أطول مع الأحباب أو تستمتع بقراءة كتاب أو تجوب الآفاق فتكتسب الجزات ونتذوق روعة الشباب، سنصبح آنذاك أكثر حكمة وأنفذ بصيرة، وأكثر سعادة من ذوي الأفق الضيق الذين لا يصبرون ولا يثابرون ريثما يحققون ما يريدون.

نعرف أن قراءتك لهذه الخلاصة ستكون تجربة سعيدة، ولكنها لن تكون تلك الجرعة المكثفة من السعادة التي تتوقعها، كما انها لن تدوم طويلا كما تتمني أو تتخيل! عبر عن مشاعرك وكن إنسانًا يتساوي الجميع في الحزن: الغني والفقير والطيب والشرير، فالحزن شعور إنساني يلم بالجميع مثله مثل التوتر واللذة والسعادة. فحين تحرم نفسك من تذوق تلك المشاعر، فإن حياتك تفقد قيمتها ومعناها، فيتساوي السعيد بالتعيس لأنه أضاع إنسانيته. ولأنه لا توجد وقاية تامة مما يشعرنا بالتعاسة أو حتي الشعور بالعدمية وفقدان الذات المفضي لمزيد من الألم، فإن علماء النفس ينصحوننا بأن نطلق العنان لمشاعرنا: فلا نخجل من الضحك أو البكاء أو التعبير عن الحقيقة مشاعرنا لأن هذا هو ما يحقق لنا إنسانيتنا.

السعادة قرار

تنطوي عملية البحث عن المعنى والسعادة ونشوة الكفاح على تمتع الإنسان بحرية الاختيار فمن حقه ـ كما أوردنا ـ أن يجد الوظيفة الملائمة لمواطن قوته. بيد أن هناك بعض المعوقات الخارجية التي قد يتحول دون تركه لوظيفته الحالية والالتحاق بأخري تخلع معنى على حياته أو تمنحه السعادة أو تشعره بنشوة الكفاح في نفس الوقت. فمثلآ، لن تغير تخصصك

الذي يستهويك ويدر عليك الدخل وهي مرحلة ما قبل الدخول في دائرة الحاجات الملحة ـ كأن تكون رئيسًا تنفيذيًا لإحدي المؤسسات ـ لكي تدرس الطب بأعتباره مهنة إنسانية، بدعوي أنك حر في تغيير مهنتك لإضفاء معنى حياتك! لأنه يمكنك إضفاء المعنى المنشود من خلال بذل المزيد من الجهد للتركيز في روح وظيفتك، لا في وصفها المكتوب فحسب، ولا فيما يطلبه منك رؤساؤك ويتوقعه منه عملاؤك أو العاملون معك.

الكلمات... كيف تصنع المعجزات

قبل أن تختار الطريق الذي ستشقه نحو النجاح والسعادة، حدد ماتستطيع عمله ودونه في قائمة. ثم حاول أن تختار المهام التي تريد إتمامها، واحصر اختياراتك في اثنين أو ثلاث مهام تستهويك أكثر من غيرها. وأخيرآ نفذ المهمه التي تتوق إلى أدائها.

يوضح هذا الشكل مايلي:

١ ـ تمثل الدائرة الخارجية الخيارات المتاحة أمام أي بنا.

٢ ـ تمثل الدوائر الداخلية الاحتياجات الملحة أو المهام التي يتوق إليها كل منا باعتبارها وسيلته لتحقيق آماله وأحلامه.

لكننا قد لا نستطيع شق طريقنا إلى الدائرة الداخلية بسبب عقبات خارجة عن إراداتنا مع أن تخطي هذه العقبات هو مايمثل تجربة السعدة الحقيقية التي يمكن أن نبلغها؛ فالسعادة قرار، حيث يمكن للكلمات أن تصنع المعجزات!

سعادة طبيعية.. وسعادة صناعية

والآن، هلي تعرف ما الذي يجعلك سعيداً؟ ربما تقول: نعم، لكن الأرجح أنك لا تعرف. وأنت لست فرداً وحدك، لأن معظم الناس لا يعرفون. نحن نقضي حياتنا في محاولات حثيثة لتوقع المستقبل، أو تخيل كيف ستكون أحوالنا إذا حدث هذا، أولم يحدث ذاك، أو إذا فعلنا هذا، أو لم نفعل ذاك، أو إذا جربنا شيئا ما أو شعوراً ما، أو لم نجرب شيئا على الإطلاق.

لكن الناس لا يحسنون التوقع. لن نستطيع أبدا أن تعرف كيف سنشعر بعد يوم أو شهر أو سنة، أو ما الذي سيجلب لنا السعادة اليوم أو غدا أو بعد غد. فخيالنا عاجز تماما عن إحاطتنا المبكرة بالكيفية التي سنستقبل بها المستقبل عندما يحضر.

أنت لا تحتاج لأسباب مقنعة لتكون أو تصبح سعيدا، أو لتفكر بطريقة إيجابية. وهذه بعض النقاط التي عليك تذكرها لتصنع السعادة:

١. لقد ثبت علميا ومخبريا وبتصوير المخ أن للإنسان مناعة نفسية ضد المشكلات وضد السعادة. وأنه لا فرق في الجودة بين السعادة الطبيعية التي تصادفنا، أو السعادة الصناعية التي نصادفها.

٢. كثيراً ما نبالغ في تخيل التاثير الانفعالي للأحداث التي تمر بنا أو نمر بها.

٣. لكل إنسان حد أدني من الإحساس بالسعادة وهو مخزون طبيعي في الذات نرجع له عند اللذوم.

٤. الناس عموماً يخطئون في تقدير مالذي سيجعلهم سعداء أو تعساء.

٥. يميل الناس دائما إلى تبرير وقبول أي نتائج ومخرجات غير سارة ليسوغوا لأنفسهم قبولها.

٦. الأحداث والنتائج التي نخشاها أو نرفضها، قد تتحول إلى فرص للنجاح ومصادر للسعادة عندما تتحقق.

٧. معظم المبدعين والناجحين يكونون في البداية غير راضين عن أنفسهم ويرفضون الواقع، ولهذا يجاهدون في تغييره.

٨. عندما يتحقق مانريد، نادراً ما نشعر بالسعادة التي توقعناها، كما أن هذا الشعور لا يدوم طويلاً كما تصورنا. نفس هذه التوقعات الخاطئة تنطبق أيضا على التعاسة.

المـــــراجـــع

إجلال محمد سري (١٩٩٣)، علم النفس العلاجي، القاهرة، عالم الكتب.

أحمد أمين (١٩٥٣) قاموس العادات والتقاليد والتعابير المصرية، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

أحمد خيري حافظ ، مجدي حسين محمود (١٩٨٩)، أثر العلاج النفسي الجماعي في تخفيض القلق والسلوك العدواني ازدياد الثقة بالنفس وقوة الأنا لدي جماعة عصابية: دراسة تجريبية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، عدد ١٠، ص ص ٤٠-٤٥.

أحمد خيري حافظ، حسين محمود (١٩٩٠)، أثر العلاج النفسي الجماعي في ازدياد تأكيد الذات وتقديرها وانخفاض الشعور بالذنب وانعدام الطمأنينة الانفعالية لدي جماعة عصابية، دراسة تجريبية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، عدد ١٤، ص ص٨٤-٩٥.

أحمد زكي صالح (١٩٧٢)، الأسس النفسية للتعليم الثانوي (ط١). القاهرة: دار النهضة العربية.

أحمد عزت راجح (١٩٦٥). الأمراض النفسية والعقلية، أسبابها وعلاجها وآثارها الاجتماعية القاهرة: دار المعارف.

جاك سيتوارت (١٩٧٨) إرشاد الآباء ـ ذوي الأطفال غير العاديين ـ ترجمة عبد الصمد الاغيري وفريدة آل مشرف (١٩٩٦)، منشورات جامعة الملك سعود ـ الرياض.

جان سكون، مارك ولبامز وآرون بيك (١٩٨٩) العلاج المعرفي والممارسة الاكلينيكية، ترجمة حسن مصطفي عبد المعطي (٢٠٠٣) زهراء الشرق ـ القاهرة.

جيرالد كوري (ترجمة) طالب الخفاجي (١٩٨٥). الإرشاد والعلاج النفسي بين النظرية والتطبيق مكة المكرمة: المكتبة الفيصلية.

حامد عبد السلام زهران (١٩٨٠) التوجيه والإرشاد النفسي. (ط٢) القاهرة: عالم الكتب.

حامد عبد السلام زهران (١٩٧٢)، مفهوم الذات الخاص في التوجيه والعلاج النفسي، مجلة الصحة النفسية، العدد السنوي، ص ص ٢٣-٤٠

حامد عبد السلام زهران (١٩٩٤ أ) المعلم ـ المرشد ودوره في الإرشاد النفسي. ندوة اتحاد المعلمين العرب: استراتيجية التعليم في الوطن العربي في ضوء تحديات القرن إلحادي والعشرين. القاهرة (ديسمبر ١٩٩٤)، ص ص ٢٦٣-٢٨٢.

حامد عبد السلام زهران (١٩٩٤). التوجيه والإرشاد النفسي: نظرة شاملة

مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، عدد ٢، ص ص ٢٩٧-٣٤٨.

حامد عبد السلام زهران(١٩٧٧). مقدمة في الإرشاد والعلاج النفسي وأثرها في عملية الإرشاد والعلاج: دراسة إكلينيكية. الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس. الكتاب الرابع. القاهرة. دار الثقافة للطباعة والنشر. ص ص ٣-٨٥.

حامد عبد السلام زهران، إجلال محمد سري (١٩٩٠) الرعاية النفسية للأولاد في هدي القرآن الكريم. المؤتمر الدولي «الطفولة في الإسلام». كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر. القاهرة (أكتوبر ١٩٩٠)، ص ص ٣٠١-٣٤٤.

رشاد عبد العزيز موسى(١٩٩٣) علم النفس المرضى: دراسات في علم النفس، القاهرة: دار عالم المعرفة (مؤسسة مختار لنشر وتوزيع الكتاب).

ريتشارد سوين (ترجمة) أحمد عبد العزيز سلامة (١٩٧٩). علم الأمراض النفسية والعقلية. القاهرة: دار النهضة العربية.

زيدان السرطاوى، كمال سيسالم (١٩٨٧). المعاقون أكاديميا وسلوكيا: خصائصهم وأساليب تربيتهم. الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

سعد جلال (١٩٧٠) في الصحة العقلية: الأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.

سعد، جلال (١٩٧٥)، التوجه النفسي والتربوي والمهنى، مع مقدمة عن التربية للاستثمار (ط٣) القاهرة: دار المعارف.

سناء حامد زهران (١٩٩٦). مفهوم الذات المهني لدي الأخصائي النفسي المدرسي واتجاهات الآخرين نحو عمله. رسالة ماجستير. كلية التربية جامعة المنصورة.

سوسن عثمان عبد اللطيف، محمد جمال شديد (١٩٨٨). دور الخدمة الاجتماعية في الفريق العلاجي لمواجهة مشكلة الإدمان. المؤتمر العربي الأول لمواجهة مشكلات الإدمان (الوقاية ـ العلاج) ـ المتابعة القاهرة (سبتمبر ١٩٨٨). (مجلد البحوث، ص ص ١١-٤٠).

سيجموند فرويد (ترجمة) سامي محمود علي وآخرون (١٩٦٢). المؤجز في التحليل النفسي. القاهرة: دار المعارف.

سيلفانو أريتي (ترجمة) عاطف أحمد (١٩٩١) الفصامى: كيف نفهمه ونساعدة. الكويت : عالم المعرفة.

شارلز شيفر، هوارد ميلمان (ترجمة) نسيمة داود، نزيه حمدي (١٩٨٨). مشكلات الأطفال المراهقين وأساليب المساعدة فيها، عمان: منشورات الجامعة الأردنية.

صلاح مخيمر (١٩٧٨). مفهوم جديد للتوافق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صموئيل مغاريوس (١٩٦٩). مشكلات الصحة النفسية في الدولة النامية. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

عايدة علي قاسم (١٩٩٧). مدي فاعلية برنامج إرشادي في تنمية

المهارات الاجتماعية لدي عينه من الأطفال المعاقين عقليا. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد الستار إبراهيم (١٩٩٤). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث: أساليبه وميادين تطبيقه. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٠). مقدمة في الصحة النفسية. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد العزيز القوصي (١٩٦٩). أسس الصحة النفسية. (ط٩). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد اللطيف عمارة (١٩٨٥). العلاج العقلاني الانفعالي لبعض الأفكار الخرافية لدي عينة من طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة عين شمس.

عبد الله سليمان (١٩٨٦) الإرشاد النفسي، تطوره وتميزه، حوليات كلية الآداب ـ جامعة الكويت (٧)

عبد المطلب القريطي (١٩٩٦). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

عثمان لبيب فراج (١٩٧٠). أضواء على الشخصية والصحة العقلية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

علي سليمان (١٩٩٤) مدخل إلى علم النفس، مكتبة عين شمس- القاهرة.

علي سليمان (١٩٩٩) عقول المستقبل واستراتيجيات لتعليم الموهوبين وتنمية الإبداع ، مكتبة الصفات الذهبية ـ الرياض.

علي سليمان (١٩٩٩) مقدمة في البرامج التربوية للموهوبين والمتفوقين عقليا، مكتبة الصفات الذهبية ـ الرياض.

علي سليمان (١٩٩٩) البرامج التربوية للموهوبين والمتفوقين عقليا. الصفات الذهنية الرياضية.

علي سليمان (١٩٩٩)عقول المستقبل الصفات الذهنية الرياضية.

علي سليمان (٢٠٠٠) الحب بين الفلسفة والعلم، دراسات في النفس والمجتمع ، مكتبة الصفات الذهبية ـ الرياض.

علي سليمان (٢٠٠٠) نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة، مكتبة الصفات الذهبية ـ الرياض..

علي سليمان (٢٠٠٠) نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة الصفات الذهنية ـ الرياضية.

علي سليمان (٢٠٠٣) سيكولوجية النمو والنمو النفسي، مكتبة عين شمس ـ القاهرة.

عماد الدين سلطان (د.ت) الطب. النفسي. القاهرة: دار النهضة المصرية.

غريب عبد الفتاح غريب (١٩٩٢). مفهوم الذات في مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكتئاب:دراسة مقارنة بين مصر والإمارات العربية. كتاب بحوث

المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية. ص ص ٨٧-١١٢.

فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٨٣). قضايا ومشكلات في سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين: النظرية والتطبيق. الكويت: دار القلم.

فيصل الزراد (١٩٨٤). الأمراض العصابية والذهانية والاضطرابات السلوكية. بيروت: دار القلم.

كارل جروفمان، لوتر مشيل (١٩٨٥) (ترجمة علي سليمان) قياس وتشخيص الشخصية ـ هوجريفة فراتكفورت.

محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨١). تيارات جديدة في العلاج النفسي. القاهرة: دار المعارف.نجيب إسكندري إبراهيم ورشدي فام منصور (١٩٦٢) التفكير.

مدحت عبد الحميد (١٩٩٠) الصحة النفسية والتوافق الدراسي دار النهضة العربية، بيروت ـ لبنان.

مغاريوس، صموئيل، مشكلات الصحة النفسية في الدول النامية، القاهرة،مكتبة النهضة المصرية.

نجيب إسكندر إبراهيم ورشدي فام منصور (١٩٦٢) التفكير الخرافى: بحث تجريبى، القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

وليم فريدمان (١٩٨٩) ممارسة العلاج الجمعي (المرشد للأخصائي النفسي، ترجمة ناصرين إبراهيم المحارب (١٩٩٧) منشورات جامعة الملك سعود ـ الرياض.

← American Psychological Association (APA), Committee on Standards for Providers of Psychological Services. (1981b). special guidelines for the delivery of services by counseling psychologists. American Psychologist, 3d (6), 652-663.

← American Psychological Association (APA). (1981c). Ethical Principles of, Psychologists. American Psychologist, 36 (6). 633-638.

← Anastasi A. (1964). Fields of psychology. New York: McGraw-Hill.

← Aubrey. R. F. (1952). A house divided: Guidance and counseling in the 20th-century America. The Personnel and Guidance Journal. 61, 198-204.

← Aubrey. R.F. (1983). The odyssey of counseling and images of the future. The Personnel and Guidance Journal, 62, 78-82.

← Authier, J. Gustafson. K. Guerney, B. & Kasdorf. J. (1975). The psychological practionner as teacher: A theoretical, historical, and practical review. The Counseling Psychologist, 5 (2), 31-50.

← Berg.I.A.-Pepinsky, H.B. & Shohen, E.J. (1980). The status of counseling psychology: 1960. In J.M. Whileley (Ed.), The history of counseling psychology Monterey, CA: Brooks/Cole.

← Bingham. W.V. (1937). Aptitudes and aptitude testing. New York: Harper & Row.

← Blocher. D.H. (1974). Developmental counseling (2nd. Ed.). New York. Ronald.

← Borow. H. (1964). Milestones: A chronology of notable events in the history of vocational/guidance. In H. Borow (Ed.). Man in a world at work. Boston: Houghton-Mifflin.

← Boston: Houghton-Mifflin.Super, D.E. (1955). Transition: From vocational guidance to counseling psychology. Journal of Counseling Psychology, 2, 3-9.

← Brammer, L.M. & Shostram. E.L. (1982). Therapeutic psychology: Fundamentals of counseling and psychotherapy (4th cd.) Boston: Houghton-Mifflin.

← Brammer. L.M., & Shostrom, E.L. (1960). Therapeutic psychology: Fundamentals of counseling and psychotherapy. Boston: Houghlon-Mifflin.

← Brewcr. J.M. (1932). Education as guidance. New York: Macmillan.

← Brewer. J.M. (1942). History of vocational guidance. New York: 'Harper & Brothers.
← Brigantc, J.R. Haefner. O.P. & Woodson, W.B. (1962). Clinical and counseling psychologists› perception of their specialities Journal of Counseling Psychology, 9, 225-231.
← Day, R.C. (1983), Attitudes toward counseling in the Middle East. International Journal for the Advancement of Counselling. 6 (2). 143-52.
← George. R.L. & Christiani. T.S. (1981). Theory, methods, and process of counseling and psychotherapy. Englewood-Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
← Ginzberg. E. (1971). Career guidance. New York: McGraw-Hill.
← Goodstein. L.D. Buchheimer. A., Crites.J.D. & Muthard, J.H. (1959). Report of the ad hoc committee on scientific status of counseling psychology. Mimeographed, APA Division 17.
← Granger. S.G. (1959). Psychologist›s prestige rankings of 20 psychological occupations. Journal of Counseling Psychology, 6. 183-188.
← Proctor, W.M Benefield. W. & Wrenn. C.G. (1931). Workbook in vocations. Boston: Houghton-Mifflin.
← Robinson, F.P. (1951). Principles and procedures in student counseling. New York: Harper.
← Robinson. F.P. (195(1). Principles and procedures in student counseling. New York: Harper.
Rogers, C.R (1974) the therapeutic Relationship. Recent the- ← ory and Research. Australian journal of psychology, 1965, 17-95-108
← Rogers, C.R. (1942). Counseling and psychotherapy. Boston: Houghton- Mifflin.
← Samler. J. (1964). Where do counseling psychologists work? What do ihev do what should they do? In A.S. Thompson & D.E. Super (Eds.). The professional preparation of counseling psychologists: Report of the 1964 Greyston Conference. New York: Columbia University. Teachers College Press.
← Schmidt. L.D. (1977). Why has the professional practice of psychological counseling developed in the United States? The Counseling Psychologist, 7 (2). 19-2).

- Schmidt. L.D. (1977). Why has the professional practice of psychological counseling developed in the United States? The Counseling Psychologist, 7 (2). 19-2).
- Scott, C.W. (1980). History of the division of counseling psychology: 1945-1963. In J.M. Whiteley (Ed.). The History of counseling psychology (pp. 25-40). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Scott, C.W. (1980). History of the division of counseling psychology: 1945-1963. In J.M.Whiteley (Ed.). The History of counseling psychology (pp. 25-40). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Shertzer, B. & Stone, S.C. (1974). Fundamentals of Counseling (2nd Ed.). Boston: Houghton-Mifflin.
- Shertzer, B. & Stone, S.C. (1974). Fundamentals of Counseling (2nd Ed.). Boston: Houghton-Mifflin.
- Shertzer, B., & Stone, S.C. (1980). Fundamentals of counseling (3rd Ed.). Boston Houghton- Mifflin.
- Shertzer, B., & Stone, S.C. (1980). Fundamentals of counseling (3rd Ed.). Boston Houghton-Mifflin.
- Shertzer, B., & Stone, S.C. (1981). Fundamentals of guidance (4th Ed.). Boston: Houghton-Mifflin.
- Shertzer. B. (1982). A counselor lexicon: Purpose, process, practitioner. In E.L. Herr for N.M. Pinson (Eds.). Foundations for policy in counseling and guidance (pp. 10-18). Washington, D.C.: American Personnel and Guidance Association.
- Shertzer. B. (1982). A counselor lexicon: Purpose, process, practitioner. In E.L. Herr Ft N.M. Pinson (Eds.). Foundations for policy in counseling and guidance (pp. 10-18). Washington, D.C.: American Personnel and Guidance Association.
- Shoben, E.J. (1957). Toward a concept of normal personality, American Psychologist, 12,183-189.
- Smith, R.E., Sarason. I.G., & Sarason, B.R. (1982). Psychology: The frontiers of behavior. New York: Harper Row.
- Smith, R.E., Sarason. I.G., & Sarason, B.R. (1982). Psychology: The frontiers of behavior. New York: Harper Row.
- Soliman, A.M. (1981a). The counselor as an agent of change: Some implications for developing countries. International Journal for the Advancement of Counseling, 4 (3). 215-225.
- Soliman, A.M. (1981a). The counselor as an agent of change: Some

implications for developing countries. International Journal for the Advancement of Counseling, 4 (3). 215-225.

← Soliman. A.M. (1981b). Educational and vocational counseling provisions in some Arab countries. In H.Z. Hoxter (Ed.). The forms, methods, and techniques of vocation and educational guidance: International case studies (pp. 19-37). Paris: UNESCO. (Divisions of structures. Content. Methods and Techniques of Education).

← Soliman. A.M. (1981b). Educational and vocational counseling provisions in some Arab countries. In H.Z. Hoxter (Ed.). The forms, methods, and techniques of vocation! and educational guidance: International case studies (pp. 19-37). Paris: UNESCO. (Divisions of structures. Content. Methods and Techniques of Education).

← Soliman. A.M. (1984, spring). Why is counseling developing slowly in developing countries? Internationally speaking, pp. S-9.

← Soliman. A.M. (1984, spring). Why is counseling developing slowly in developing countries? Internationally speaking, pp. S-9.

← Stewart, L.H. & Warnath. C.F. (1965). The counselor and society: A Cultural approach.

← Stewart, L.H. & Warnath. C.F. (1965). The counselor and society: A Cultural approach. Boston: Houghton-Mifflin.

← Suleiman, A. (1984): Beratung Psyclologie uni . Buecher) verlag Hamburg .

← Suleiman, A.(1985) Persoenlichkeitsemtswickuing (uni . Buecher) verlag Hamburg.

← Super, D.E. (1955). Transition: From vocational guidance to counseling psychology. Journal of Counseling Psychology, 2, 3-9.

← Taber, L.R.,<& Taber, R.H (1975). Social casework. In A. E. Fink (Ed.). The Held of social work (7lh ed.. pp. 135-157). New York: Holt. Rinehart. & Winston.

← Taber, L.R.,<& Taber, R.H (197S). Social casework. In A. E. Fink (Ed.). The Held of social work (7lh ed. pp. 135-157). New York: Holt. Rinehart. & Winston.

← Throndike. R.L. & Hagen. E. (1969). Measurement and evaluation in psychology and education (3rd Ed.). New York: John Wiley.

← Tyier. L. Tiedman. D. & Wrenn, C.G. (1980). The current status of counseling psychology: 1961. In J.M. Whiteley'(Ed.). The history of counseling psychology (pp. 14-24).Moneterey, CA: Brooks/cole.

← Whiteley, J.M., (1980). The historical developments of counseling psychology: An introduction. In ,J.M. Whitelev (Ed.). The history of counseling psychology (pp. 1-15). Monterey. CA: Brooks/Cole.

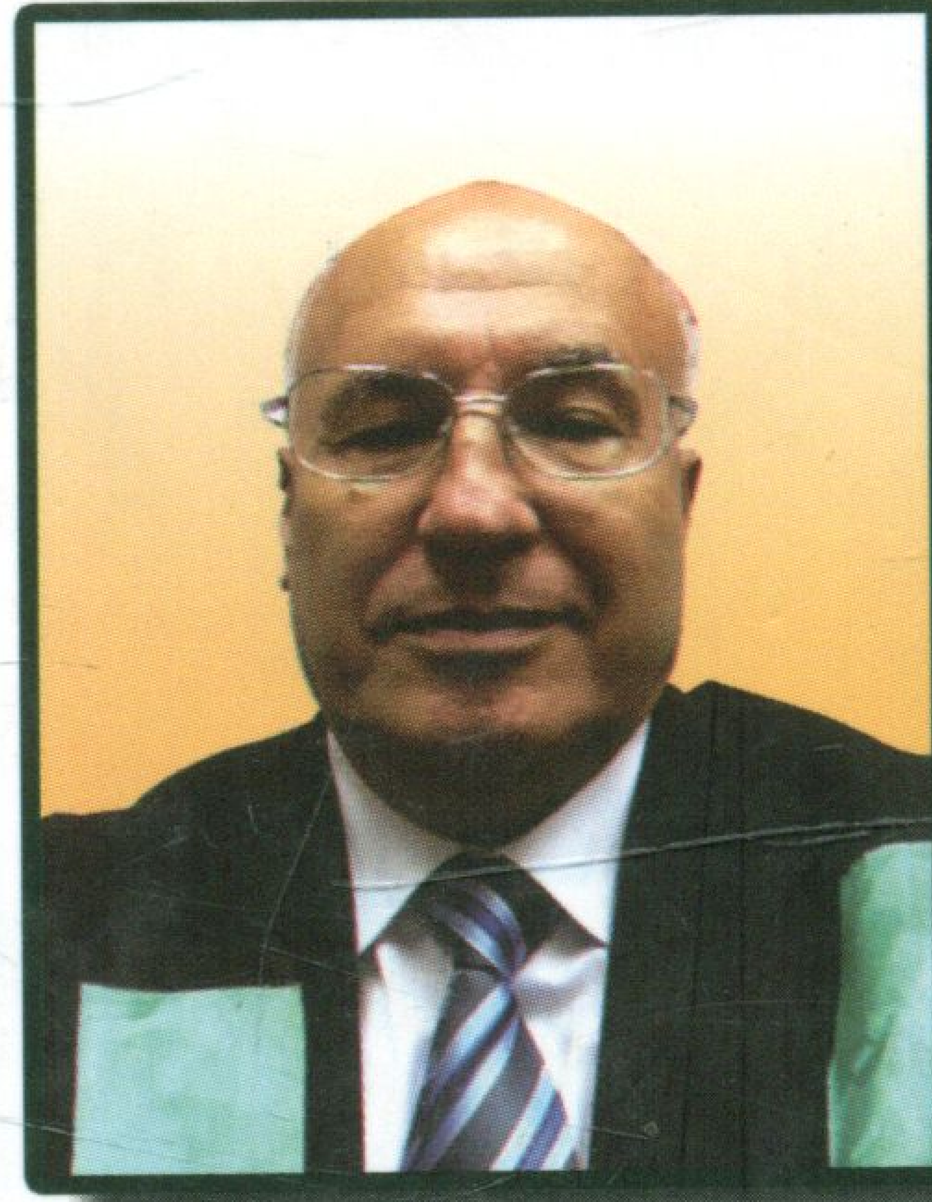
← Williamson, E.G. (1965). Vocational counseling. New York: McGraw-Hill.

← Woodward. E.C. (1978). School social work, InA.E. Fink (Ed.), the fields of social work (7th ed., pp. 275-284). New York: Holt, Rineharl. & Winston.

← Wrenn, C.G. (1962). The counselor in a changing World, Washington, D.C.: American Personnel and Guidance Association

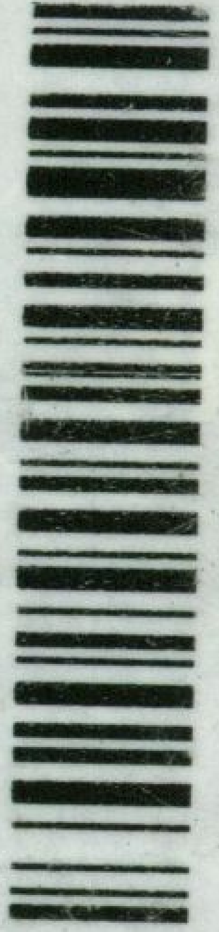
← Wrenn, C.G. (1963). School counseling. In›V.C. Morris (Ed. Becoming an educator (pp.326-361). Boston: Houghton-Mifflin.

Wrenn. C.G. (1973). The World of the contemparary counselor. Boston: Houghton-Mifflin.



المؤلف فى سطور

- الاستاذ الدكتور/ على السيد سليمان .
- أستاذ ورئيس قسم علم النفس الإرشادى والصحة النفسية (سابقاً) - جامعة القاهرة .
- مواليد محافظة الشرقية .
- حاصل على درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراة من جامعة هامبورج بألمانيا .
- عمل مدرساً للصحة النفسية بجامعة طنطا .
- عمل أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة ، ثم رئيس قسم التعليم العالى بجامعة القاهرة .
- عمل أستاذ مشارك ، ثم رئيس شعبة اعداد معلم الموهوبين بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية .
- عضو مؤسسة إكتشاف ورعاية الموهوبين بألمانيا .
- عضو مجلس إدارة الجمعية المصرية للدراسات النفسية .
- عضو رابطة الأخصائيين النفسيين .
- أشرف على العديد من بحوث الماجستير والدكتوراة وتخرج على يديه العديد من الاساتذة وأعضاء هيئة التدريس من الجامعات المصرية والعربية .


Bibliotheca Alexandrina
12241133

العنوان : ٩٣ ش ... ور الـ ٩ -
مدينة نصر - ا ... ر العربية
الهات...
Dar.al-jawhrah.al-mutakuma@live.com
www.daraljawharh.com


9 789776 456280